

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (67)

31 декабря 2017

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 между-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА

Е.В. Иванникова (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, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, № 68, офис 301.

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

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

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.12.2017
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 81,25.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2017

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 Мерилэнд (США)

Д.Е. Майкельсон

– доктор филологических наук, профессор (США)

С. Ионеску

– доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

У. Грисволд

– доктор 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 искусствования, 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. Чернявская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

А.М. Руденко

– доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)

М. Миланков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)

С.Б. Нарзулаев

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

Ю.В. Сорокопуд

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Б. Горбунова

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедурова, Т. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 6 (67)

31 December 2017

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

301 Office, 68 Kommunistichesky Prospekt, Gorno-Altai, Altai Republic, Russia, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.12.2017

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 81,25.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2017

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. Mikkelsen* – 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. Stepanikaya* – 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 (Vladivostok, Russia), Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

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

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

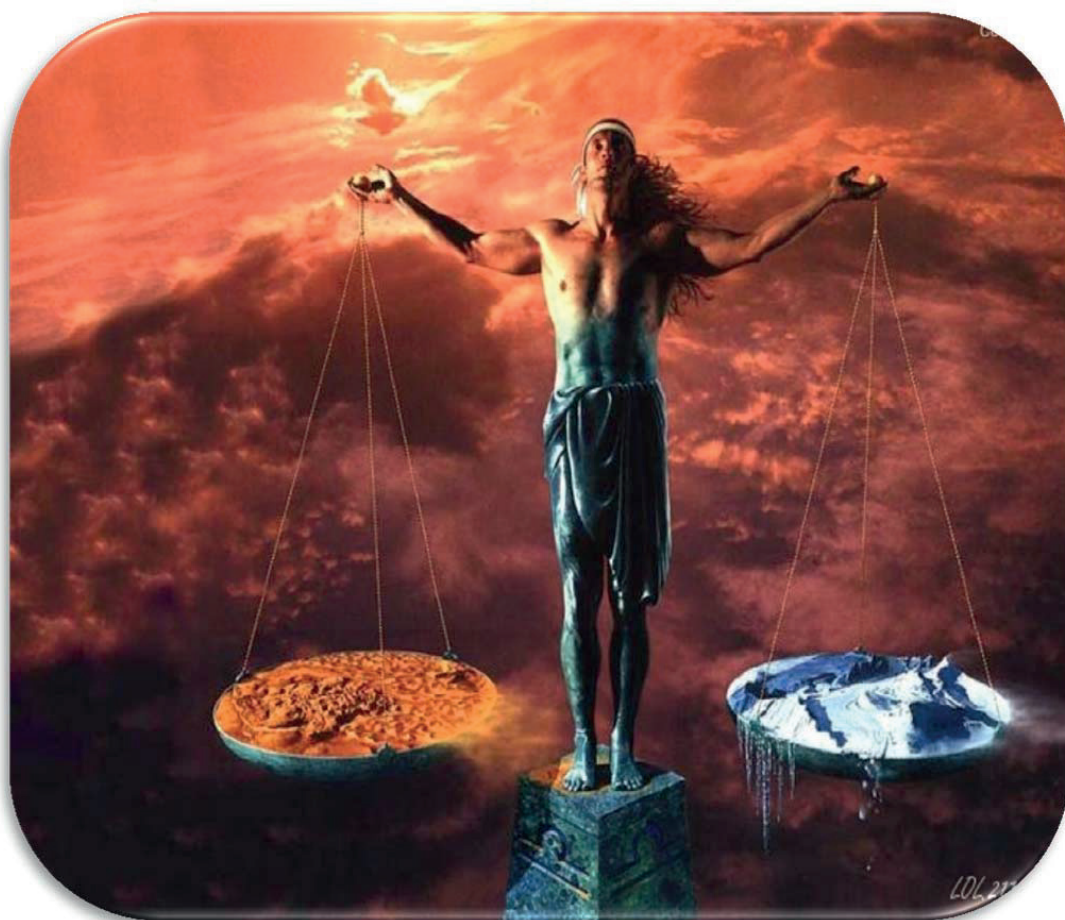
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Гашаров Н.Г.	279	Корлякова С.Г.	411	Нехвядович Л.И. ...	108, 172, 305	Татаров И.В.	300	
Абдина Р.П.	86	Герляк Н.А.	484	Корнаушенко А.В.	74	Никитин И.В.	251	Текенова У.Н.	586, 590
Абдулаева М.А.	132, 178	Гильязова И.Б.	41	Коробова Е.В.	222, 225	Никитина Е.Ю.	425	Терехова Н.В.	594
Абдулкеримов И.З.	196	Гольдшмидт Е.С.	385	Коровина С.В.	103	Николаев М.В.	174	Терсакова А.А.	358
Абдуллаев А.А.	568	Гонохова Т.А.	281, 284	Кошелева Л.Ю.	53	Никонов Р.В.	63	Титаева Т.Г.	597
Абдуллин Р.Р.	194	Горбатова М.М.	385	Красильников М.П.	16	Новикова Н.Н.	548	Тихомиров Б.Н.	600
Абдуллина Л.Б.	194	Горбунова И.Б.	314, 321	Кривых С.В.	154	Носань Т.М.	253	Толмашов А.Г.	86
Абдулов М.Р.	31	Гречко А.А.	99	Кротова А.Г.	166	Нурмагомедов Д.М.	228	Томилин А.Н.	293
Авдеева Л.Н.	138	Гринченко Е.Л.	41	Куанаева Р.С.	37			Третьяк Н.А.	119
Агаркова О.А.	445	Гричанов А.С.	74	Кузина Н.Н.	139			Туча Т.Б.	185
Ажиев М.В.	347	Губина Н.В.	487, 490	Кукуева Г.В.	526			Тюкин В.Г.	74
Акимов М.О.	368	Гульченко В.В.	436	Кулькина И.В.	152, 387	О			
Алексеев И.Е.	449	Гуреев В.А.	491	Курбанова А.М.	52	Овчарова А.А.	225		
Алексеев П.В.	447	Гусева П.В.	245	Курбанова З.Г.	156	Озерова О.В.	256		
Алексеев С.С.	89			Курдманова О.И.	41	Оленина Г.В.	230		
Алексеева А.А.	447			Куулар Е.М.-О.	441	Омарсхабова З.Х.	90		
Алехина Н.В.	5			Кызласов А.С.	459	Омаров О.Н.	198		
Алиева Б.Ш.	90	Д				Омарова З.С.	551		
Алиева И.Г.	314	Давлетова К.Б.	323	Л		Омарова Н.М.	132, 178		
Алиева Р.Р.	349	Даммер М.Д.	235	Лазукова А.Г.	382	Ондар М.В.	553		
Алиева С.А.	198	Даулетукаева К.Д.	522	Лаптева В.А.	332	Орехова Т.Ф.	106		
Алиева С.Ю.	196	Дворянкина Е.К.	103	Лебедева Г.А.	160				
Андрейчук Н.М.	265	Демидович Е.А.	206	Леонова Е.А.	235	П			
Антонова Н.Н.	222	Демченко М.О.	208	Лецишин В.С.	211	Павлова О.К.	520		
Арадахов Ш.Г.	286	Джамалова М.К.	511	Литвинов А.В.	23	Пайзулаева Р.К.	201		
Аргунова А.П.	68	Джамалутдинов Д.М.	50	Литовченко М.В.	504	Панкова А.А.	344		
Арсланалиева Д.И.	228	Джеканович Н.Х.	23	Лончинская Т.Е.	256	Пантелеева А.В.	181, 183		
Асадулаева Ф.Р.	214, 267	Дибиров М.И.	286	Лопатина М.Ю.	528	Парникова Г.М.	94		
Асильдерова М.М.	365	Димитрук Л.А.	139	Лукаш Д.Н.	334	Пилишвили Т.С.	382		
Ахмедова М.Г.	90	Дмитриева Е.В.	100	Лулпей А.А.	431	Плотников К.Ю.	321		
Ахмедова С.Л.	33	Донгак В.С.	514	Лях Г.Ю.	158	Погребная О.С.	411		
		Дорофеев А.М.	293	Ляшенко М.И.	160	Поздняков И.А.	259		
		Достойнова М.В.	408			Полищук В.Н.	185		
		Дробот О.Е.	43	М		Поляков А.А.	261		
		Дыльков А.Г.	328	Магомедов М.Г.	14, 286	Помыкалова Т.Е.	425		
		Дьяков И.И.	119	Магомедов П.А.	373	Пономарева Г.Б.	557		
Б				Магомедов Р.Р.	211	Потапова М.В.	235		
Багандова И.М.	453	Е		Магомедова М.М.	307	Прояева И.В.	78		
Бадахова И.Т.	371	Евсюкова Н.И.	295	Магомедова С.А.	156	Пыхтина Ю.Г.	509		
Бажукова Е.Н.	319	Ертай С.	537	Магомедханова У.Ш.	214, 267, 359				
Базиева З.М.	456	Ж		Мазанова Ш.А.	456	Р			
Бакмаев А.Ш.	201	Жарких Л.А.	41	Мазур Е.Ю.	401	Раджабов И.М.	187		
Бакмаев Ш.А.	201	Жаркова Л.С.	141	Майзенгер Н.В.	494, 497	Раджабова Р.В.	134		
Балабан О.В.	23, 117			Мамалова Х.Э.	56	Разбегаев П.В.	57		
Балгуева Р.Т.	457	З		Мамедов С.	216	Растегаева Д.А.	110		
Белов М.И.	82	Звягинцева Е.П.	12	Мамедов Г.М.	166	Романова Е.Г.	562		
Белоглазов П.Е.	459	Зейналова И.Д.	45	Мандрикова Г.М.	174	Русиева Т.М.	397		
Белокурова С.М.	461	Зисер И.Г.	82	Манькова Н.В.	174	Рыбина М.С.	564		
Бережнова Л.Н.	243	И		Маркарян Ю.А.	218				
Березикова Т.И.	232	Ибатулина Л.М.	516	Мартиросян Р.М.	122	С			
Берестовская Л.П.	269	Илларионов В.В.	428, 518, 571	Матвеева В.С.	518	Садовой В.П.	352		
Бец М.В.	431	Илларионова Т.В.	518, 520	Махмудов Х.М.	279	Садугаева Б.С.	190, 192		
Биджиева С.Р.	464	Ильчинская Е.П.	439	Мацефук Е.А.	57	Садугаева Р.С.	192		
Булуева Ш.И.	347	Инаркаева С.И.	522	Медведева Н.И.	375	Саенко Л.А.	136		
Буханько И.С.	281, 284	Инуоснова Х.М.	170	Медведева И.А.	382	Саклакова Н.Н.	566		
Бухарова Г.Х.	466	Исаева М.А.	350	Меджидова Х.М.	531	Салманова Д.А.	134		
Бушуев А.Ю.	296	Исмаилов Ш.О.	14, 286	Меджидова С.В.	336, 339	Сантуева Э.З.	568		
Буянова С.В.	276	Ищенко Т.Н.	368	Мендубаева З.А.	41	Сатанар М.Т.	428, 571		
				Меркиш Н.Е.	534	Саутиева Ф.Б.	113		
В		К		Милушева Г.М.	25	Свиредских М.И.	281, 284		
Вагнер П.А.	274	Казаков Р.Х.	47	Минбулатова И.С.	309	Свинчукова Е.Г.	608		
Вадеева Т.Е.	271	Казиева З.М.	524	Минди Чжу.	389	Свиридова А.В.	425		
Варин Э.А.	274	Каксин А.Д.	499	Могилевская В.Ю.	406	Сердюкова Е.Ф.	114		
Васильева В.С.	70	Калиева А.К.	537	Моисеев Е.О.	23	Серегин Н.В.	240		
Васильева Е.В.	94	Карасова И.С.	235	Морковин А.М.	128	Сиволобова Н.А.	138		
Вахрамеева А.И.	470	Карасова И.С.	235	Морковина О.В.	128	Сизова Е.Р.	117		
Везилов Т.Г.	96	Кариммуллаева Э.М.	50, 52	Мороз Т.С.	408	Сингач Н.П.	220		
Воевода Е.В.	204	Каскаракова З.Е.	459	Морозов С.А.	341	Синицына Н.С.	573		
Воленко О.И.	204	Кашекова И.Э.	147	Москвина Т.Н.	539	Скубиёва Е.Н.	526		
Вялова Н.В.	276	Киришина Ю.В.	305	Мостафафи Г.Х.	633	Спассарская Т.В.	413, 417		
		Киянова К.А.	501	Муратов К.Р.	47	Смирнов Р.В.	243		
Г		Книс Д.А.	74	Муртузалиева П.Ш.	187	Собакина Т.Г.	59		
Гаджиева П.Д.	35	Князев С.А.	74	Мусуханов И.Л.	220	Соловьева И.А.	576		
Гаджиева П.Д.	7, 9	Ковальчук Н.Н.	406	Мушкинов М.Г.	170	Соловьева И.Н.	288		
Гаджимурадова Р.Т.	307	Кокорев М.В.	612	Мушников Е.А.	461	Соломина Л.А.	290		
Газизулина Л.Р.	443	Колобов А.Н.	78			Сорова И.Н.	449		
Гайрабекова М.Т.	10	Колобов В.Н.	247	Н		Сорокопуд Ю.В.	355		
Галаева Л.Х.	434	Коломина М.В.	96	Нагаева И.А.	130	Соян А.М.	578		
Галина Г.Г.	37	Колошина Г.В.	150	Наумов В.Н.	250	Степанова З.Б.	578		
Галина М.Б.	37	Конакова Т.А.	276	Нгуен Лан Фьонг.	544	Стрижак У.П.	581		
Гамзаева Л.Б.	594	Константинова У.И.	59	Небольсина М.С.	542				
Гамзаева М.В.	349	Коняшкин А.М.	616	Недвеев М.Н.	222, 225	Т			
Гасанова Г.А.	474, 481	Копылов А.В.	152	Нелюбин Н.И.	377	Талеби Фаиза.	633		
Гасанова У.У.	472, 477			Неретина Т.Г.	10	Таргын Ш.Х.	584		
Гасанова Э.С.	478					Таскаракова Н.Н.	631		

**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 каф. гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)

УДК 378.14

Alekhina N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 2105nadia@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE VALUABLE COMPONENT AND ITS IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF DISCOURSE-VALUABLE COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS. The article focuses on the valuable orientations of the discourse component in the process of future linguists training. There are four levels of valuable orientations under consideration: the universal, national, national and mental and subjective-personal. Specific values such as culture, traditions of a foreign country, language, translation, and its authenticity and others are a special type of values. The formation of the valuable professional components is not spontaneous and is implemented under the pedagogical conditions of effective functioning of the system of the discourse-valuable competence formation: the network interaction of subjects of language training, the organization of tutor support of professional training of future linguists and the actualization of valuable aspect creolized texts.

Key words: value, valuable orientation, discourse-valuable competence, professional training, linguist, discourse.

Н.В. Алехина, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: 2105nadia@mail.ru

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ И ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНО-ЦЕННОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ

Статья посвящена вопросу ценностных ориентаций в процессе подготовки будущих лингвистов. Рассматриваются четыре уровня ценностных ориентаций: общечеловеческие, общегосударственные, национально-ментальные и субъектно-личностные. Особым видом ценностей являются специфические ценности, такие как культура, традиции своей и чужой страны, язык, перевод и его аутентичность и др. Формирование ценностных профессиональных составляющих не является стихийным и реализуется в рамках педагогических условий эффективного функционирования системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции: сетевого взаимодействия субъектов лингвистической подготовки, организации тьюторского сопровождения профессиональной подготовки будущих лингвистов и актуализация ценностного аспекта креолизованных текстов.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, дискурсивно-ценностная компетенция, профессиональная подготовка, лингвист, дискурс.

Формирование дискурсивно-ценностной компетенции в процессе подготовки будущих лингвистов является одной из чрезвычайно важных задач. Под дискурсивно-ценностной компетенцией понимается вид профессиональной компетенции, обеспечивающий восприятие, интерпретацию и продуцирование дискурсов через корректное проецирование профессиональных ценностей на ситуацию межкультурного профессионально-коммуникативного взаимодействия [1].

Профессиональная значимость ценностной составляющей для будущих специалистов в области лингвистики заключается не только в её обширном функциональном потенциале (она выполняет социальную, коммуникативную, интеркультурную, информационную, интерпретирующую, интегративную, эмотивную функции [2]), но и в том, что она позволяет ему в процессе общения с представителями своей или иноязычной культуры, во-первых, адекватно воспринимать передаваемую информацию благодаря комплексной интерпретации ситуации, в которой происходит коммуникативное взаимодействие (понимать смысл, осознавать причины поведения, связанные с культурными или национальными стереотипами, учитывать обстановку, время и т. д.), и, во-вторых, самому влиять на дискурс, конструировать его и развивать с учётом собственных приоритетов и

коммуникативных целей, а также проявлять себя в зависимости от них.

Лингвисту необходимо технически грамотно строить коммуникативное взаимодействие, точно понимать и передавать фактический смысл информации. В современных условиях гуманизации общественных отношений, изменения и усложнения профессиональной деятельности лингвисту необходимо учитывать и ценностную составляющую дискурса.

Философский словарь определяет *ценность* как «специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества» [3, с. 534]. Относительно личности и значимости для неё тех или иных предметов действительности, в науке принято использовать понятие «ценностные ориентации», которые трактуются как «направленность личности на те или иные ценности» [4, с. 87].

Проведённый анализ исследований, посвящённых изучению ценностей и ценностных ориентаций, показал, во-первых, их видовое многообразие и сложно-иерархическую структуру. Были выделены в системе ценностей четыре основных уровня: (1) – общечеловеческие, (2) – общегосударственные, (3) – национально-ментальные и (4) – субъектно-личностные ценности.

Общечеловеческие ценности (1 уровень) охватывают общие нормы, принятые во всем мире и понятные всем людям, без которых невозможно существование человечества; общегосударственные ценности (2 уровень) задают нормы отдельного государства и связаны с особенностями системы управления и сложившимися производственными отношениями (например, истинные ценности высокоразвитой и слаборазвитой стран или светского и религиозного государства, очевидно, будут существенно отличаться); национально-ментальные ценности (3 уровень) определяют ценностную специфику населяющих народностей внутри одной страны и могут отличаться семейно-бытовым укладом, религиозными традициями, жизненными приоритетами; субъектно-личностные ценности (4 уровень) характеризуют индивидуальную ценностную сферу отдельного человека.

Очевидно, что более низкому уровню в ценностной иерархии соответствует большая вариативность ценностных совокупностей. Содержательное наполнение каждого уровня ценностей приведено нами в таблице 1.

сти статус основного ориентира при осуществлении межкультурного коммуникативного взаимодействия.

Обратимся к реализации формирования ценностных ориентаций в процессе обучения будущих лингвистов, которой способствуют педагогические условия эффективного функционирования системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции. Напомним, что данными условиями являются: сетевое взаимодействие субъектов лингвистической подготовки, организация тьюторского сопровождения профессиональной подготовки будущих лингвистов и актуализация ценностного аспекта креолизованных текстов.

Практическая деятельность по формированию дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов показала, что наиболее продуктивными в формировании ценностной составляющей явились следующие тематические разделы: Переводческие модели и теории. Проблемы многоязычия. Территориальная, социальная и ситуационная вариативности фонетических средств. Просодическая база: мелодика, фразовая акцентуация, ритм как уровни просодической базы. Речевой этикет. Межкуль-

Таблица 1

Содержательное наполнение системы ценностей

Уровень	Наименование	Перечень ценностей
(1)	Общечеловеческие ценности	Жизнь, природа, добро, красота, справедливость, истина, культура и др.
(2)	Общегосударственные ценности	Безопасность и порядок в стране, жизнь и здоровье граждан, идеология, политика, духовность, быт, потребности населения, экономическое развитие, наука, образование и др.
(3)	Национально-ментальные ценности	Семейный уклад, религиозные нормы, национальный суверенитет и традиции, образ жизни, нормы воспитания, национальный язык и др.
(4)	Субъектно-личностные ценности	Семья, привычки, работа, хобби, комфорт, творчество, интерес и др.

Характеризуя профессиональные ценности любого специалиста, в том числе и лингвиста, отметим, что они детерминированы представленной системой ценностей, не противоречат ей, а гармонично дополняют в аспекте того или иного вида профессиональной деятельности. Кроме того, профессиональные ценности, при их определяющей зависимости ценностями других уровней присваиваются личностью и обогащают совокупность субъектно-личностных ценностей.

По нашему мнению, ценностные ориентации являются чрезвычайно важным компонентом профессиональной компетенции современного специалиста любой сферы занятости, в том числе и лингвистики. Опираясь на исследования, проведенные учеными (О.В. Бондаренко, Л.П. Гадзаова, К.Р. Гайсанов, А.Э. Гергер, В.Т. Лисовский, И.А. Сурина, В.А. Якунин и др.), и результаты собственных опросов преподавателей и студентов вузов, можно сделать вывод о том, что общими профессиональными ценностями, ориентация на которые должна пронизывать деятельность любого специалиста, являются «труд», «качество выполнения профессиональных функций», «профессиональное самосовершенствование» и т. д.

Для лингвиста помимо этих ценностей можно выделить ценности специфические, связанные с особенностями и содержанием его профессиональной деятельности. Специфика профессиональной деятельности лингвиста, связанная с овладением языком своей и чужой страны, участием в межкультурной коммуникации и др., делает дуальной его ценностную сферу: лингвист должен усвоить и ориентироваться в ценностях не только своей страны, но и страны, изучаемого языка.

К профессиональным ценностям лингвиста мы относим, прежде всего, культуру, традиции своей и чужой страны, язык, перевод и его аутентичность, профессиональное общение, личность собеседника, истинный смысл информации, самопрезентацию, профессиональную этику, коммуникативную комфортность, авторское право и др. Особое место для лингвиста в данном перечне занимает дискурс, как важнейшая и ориентирующая профессиональную деятельность ценность.

Все эти ценности в процессе профессиональной подготовки в вузе должны стать для будущего лингвиста личностно значимыми, обогатить его мотивационно-ценностную сферу, приобре-

турные расхождения языков на фонетическом уровне. Теория непереводимости. Коммуникативная схема перевода. Переводческая ситуация. Выбор варианта перевода с учётом знаний и требований предполагаемых реципиентов. Виды перевода. Эквивалентность перевода. Передача значений языковых единиц в переводе. Прагматические аспекты перевода. Переводческие соответствия. Лингвоэтнический барьер. Переводческие трансформации. Содержание процесса перевода и др. Данные разделы позволяют познакомить студентов-лингвистов с понятием дискурса на примере различных коммуникативных ситуаций (устных и письменных, реализуемых в деловом, бытовом, научном, творческом и других аспектах), понять их специфику, сформировать умения выбирать адекватные ситуациям стереотипы речевого поведения, управлять собственными действиями и действиями собеседника в заданной ситуации, понимать нормы и ценности каждой стороны в общении, корректно выходить из конфликтных или затруднительных ситуаций и др.

В процессе изучения данных разделов успешно реализовывались выделенные педагогические условия эффективного функционирования вышеуказанной педагогической системы. Так, например, для реализации сетевого взаимодействия субъектов лингвистической подготовки создавались электронные варианты лекций, заданий для самостоятельного выполнения контрольных работ, тестов и др.; задания выкладывались в сети Интернет; создавались группы для подготовки докладов, имитационных игр, выполнения финальных проектов, отдаленного взаимодействия в период учебной и производственной практики и др.; организовывались консультации и т. д. [5].

Тьюторское сопровождение реализовывалось посредством назначения тьюторов из числа преподавателей, которые, осуществляя непосредственное взаимодействие со студентами, оказывали им помощь в профессиональном становлении, ориентировали будущих лингвистов на профессиональные ценности, знакомили с личным опытом работы в профессии.

Реализация условия актуализации ценностного аспекта креолизованных текстов обеспечивалась подборкой вышеуказанных текстов на различные темы (политика, реклама, социальные проблемы, гендерные проблемы, религия, анималистика, спорт и др.) и выполнением комплексов заданий направленных на установление истинного их содержания.

Ценностные ориентации не возникают стихийно в результате самообразования как побочный дополнительный результат профессиональной подготовки, то их формированию необходимо уделять особое внимание, а работа по присвоению ценностей должна иметь программный и педагогически целесообразный характер. Поскольку профессиональные

ценности лингвиста могут и должны проявляться в процессе непосредственного общения, в ходе интерпретации и продуцирования различных типов дискурсов, то их освоение и присвоение на фоне формирования дискурсивно-ценностной компетенции считаем необходимым, возможным и значимым.

Библиографический список

1. Алехина Н.В. *Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2014.
2. Саморуков А.А. *Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном процессе вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2010.
3. Ценность. *Философский словарь*. Москва, 1987.
4. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.
5. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2012; 4: 46 – 49.

References

1. Alehina N.V. *Formirovanie diskursivno-cennostnoj kompetencii buduschih lingvistov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2014.
2. Samorukov A.A. *Formirovanie diskursivnoj kompetentnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2010.
3. Cennost'. *Filosofskij slovar'*. Moskva, 1987.
4. Yanickij M.S. *Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000.
5. Yakovleva N.O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost'. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 4: 46 – 49.

Статья поступила в редакцию 27.10.17

УДК 378

Gadzhieva P.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru

REALISATION POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE KEYS COMPETENCE OF STUDENTS.

In the scientific article, based on the analysis of psychological, pedagogical, methodological literature, generalization and systematization of advanced pedagogical experience in the field of the implementation of ideas of competence-oriented federal state educational standards of the new generation, the urgency of the problem of forming key competencies for students at training sessions is substantiated. The work studies educational technologies, in particular interactive teaching technologies, and how they are used form and develop the basic competences in students. The author concludes that not all interactive technologies can be equally applied to solving problems on the formation of general cultural competencies of students. When teaching students appropriate, it is important to combine different methods and forms of organization of educational process in order to achieve the greatest effect from using them.

Key words: competence, competence, key competences, interactive technologies.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В научной статье на основе анализа психолого-педагогической, методической литературы, обобщения и систематизации передового педагогического опыта в области реализации идей компетентностно-ориентированных Федеральных государственных образовательных стандартов, обосновывается актуальность проблемы формирования ключевых компетенций у студентов на учебных занятиях. В ней рассмотрены возможности современных образовательных технологий, в частности интерактивных технологий обучения, в формировании и развитии общекультурных компетенций у студентов. Автор делает вывод о том, что не все интерактивные технологии в одинаковой степени могут быть применимы при решении задач по формированию общекультурных компетенций студентов. При обучении студентов целесообразно сочетать различные методы и формы организации образовательного процесса, чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, общекультурные компетенции, интерактивные технологии.

В современной концепции образования все более значимой становится задача воспитания человека, способного к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в потоке социально-экономических и культурных перемен.

В новых условиях, составляя план занятия, формулируя его цель, возникает необходимость формировать у студентов общекультурные компетенции, которыми окрашивается личность студента, развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы. Само понятие «ключевые компетенции» (key skills) предопределяет то, что они являются ключом, основанием для других, специальных, предметно-ориентированных. Кроме того, владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере практической деятельности: профессиональной, общественной, а так же и личной жизни [1].

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, общекультурные компетенции представляют высшую ступень в иерархии компетенций, так как они имеют *надпредметный, междисциплинарный* характер, проявляются в разных сферах. Их наличие необходимо человеку в течение всей жизни для самореализации, продуктивной профессиональной деятельности, выстраивания взаимоотношений с окружающими, смены рода занятий и т. п. Среди ключевых компетентностей выделяют: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, коммуникативные, социально-трудовые.

Рассмотрение проблемы формирования общекультурных компетенций у студентов педагогических вузов вызвано потребностью разрешения противоречий между: необходимостью адаптации содержания высшего образования к конкретным особенностям современной социально-исторической ситуации в России,

в частности в области применения компетентностного подхода к образованию, и отсутствием четко выработанной стратегии в этой сфере на уровне органов управления образованием; наличием и развитием противоречия между несоответствием требований современного российского и мирового рынков труда и результатами профессиональной подготовки студентов в вузах; готовностью отдельных педагогов решать проблему формирования ключевых компетенций у студентов педагогических специальностей и отсутствием научной и методической основы для ее разрешения преподавателями.

На сегодняшний день перед системой образования стоит задача подготовки подрастающего поколения на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода. Обращение российского образования к компетентностному образованию обусловлено возникшими противоречиями между объемом знаний выпускника и отсутствием умений их использовать на практике.

Ориентация на новые цели образования – компетенции – требует не только изменения содержания изучаемых предметов, но и методов и форм организации образовательного процесса, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятия, приближения изучаемых тем к реальной жизни и поисков путей решения возникающих проблем.

Одним из требований к условиям реализации ОП ВО бакалавриата на основе Федеральных государственных образовательных стандартов является широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с самостоятельной внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков и компетенций обучающихся. Интерактивные методы обучения – методы, стимулирующие самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности обучающихся. Интерактивный подход в обучении основан на эффективной обратной связи в системах «преподаватель – студент», «студент – студенты», «студент – содержание изучаемого предмета». Интерактивное обучение – «обучение, основанное на взаимодействии». К интерактивным технологиям относятся: игровые технологии, дискуссионные технологии, тренинговые технологии. В рамках интерактивных технологий могут быть использованы разнообразные стратегии и методы обучения, достаточно известные и апробированные в педагогической практике: стратегии кооперативного и проблемного обучения, технологии организации учебной дискуссии.

Интерактивные технологии можно считать интегрирующими. В них обобщены наработки многих технологий: они обеспечивают и развитие мышления, и формирование коммуникативных способностей, и выработку умения самостоятельной работы. В связи с большим арсеналом приемов и методов, входящих в состав интерактивных технологий, каждый преподаватель может выбрать те, которые близки ему. Следовательно, овладение технологией возможно: на уровне использования на занятиях отдельных приемов и стратегий; на уровне модификации всего курса; на уровне изменения системы отношений «преподаватель – студент»; на уровне пересмотра философии образования.

На основании вышеизложенного, под интерактивным обучением следует понимать специальную форму организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, а также создает базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится. Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами. Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения.

Анализ литературы по данной проблематике и личного практического опыта преподавателей кафедры теории и методики обучения праву Дагестанского государственного педагогического университета показывает, что наиболее эффективными и часто применяемыми, на занятиях, интерактивными методами являются: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д. [2 – 5].

Рассмотренные выше интерактивные методы были апробированы на занятиях по теории и методике обучения праву, методике преподавания обществознания, в рамках изучения специального курса «интерактивные формы обучения» и подтвердили, что они способствуют достижению результатов современного образования. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные, в том числе интерактивные, больше предполагают демократический стиль, основанный на субъект-субъектных отношениях между его участниками. Образовательный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность студентов в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Коллективный поиск истины стимулирует интеллектуальную активность субъектов деятельности. Такое взаимодействие позволяет обучающимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение, толерантность и др.

Сравнительный анализ рассмотренных методов, а также практика преподавания позволяют сделать вывод, что не все они в одинаковой степени могут быть применимы при решении задач по формированию общекультурных компетенций студентов. На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что обучающему целесообразно сочетать различные методы и формы организации образовательного процесса, чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования.

Библиографический список

1. Алёхин И.А., Ларионов, С.А. Технологические основы совершенствования образовательного процесса в высшей школе. *Мир образования, образование в мире*. 2010; 1: 118 – 128.
2. Алексеева Л.П. *Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности*. Москва, 1994.
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа *Педагогика*. 2005; 4: 19 – 27.
4. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003; 10: 3 – 7.
5. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. *Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся*. Самара, 2003.

References

1. Alehin I.A., Larionov, S.A. *Tehnologicheskie osnovy sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo processa v vysshej shcole. Mir obrazovaniya, obrazovanie v mire*. 2010; 1: 118 – 128.
2. Alekseeva L.P. *Prepodavatel'skie kadry: sostoyanie i problemy professional'noj kompetentnosti*. Moskva, 1994.
3. Andreev A.L. *Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza Pedagogika*. 2005; 4: 19 – 27.
4. Gershunskij B.S. *Koncepciya samorealizacii lichnosti v sisteme obosnovaniya cennostej i celej obrazovaniya. Pedagogika*. 2003; 10: 3 – 7.
5. Golub G.B., Churakova O.V. *Metod proektov kak tehnologiya formirovaniya klyuchevyh kompetentnostej uchashchisya*. Samara, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.10.17

УДК 378

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

ON THE LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE GEF NEW GENERATION. The problem of inculcating legal values for the younger generation, to date, is one of the key directions in the education, upbringing and development of students in general education organizations, which is why the question of the relevance of the problem under consideration is beyond doubt. This article examines the problem of increasing the legal literacy of citizens by raising the level of legal culture, legal awareness and lawful behavior of young people. The analysis of psychological and pedagogical literature helps the author to describe the main directions of the improvement of the system of legal education of schoolchildren. The article outlines the fundamental goals and objectives of legal education, taking into account the requirements of the new generation of GEF.

Key words: legal literacy, legal education, legal culture.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

О ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Проблема привития правовых ценностей подрастающему поколению, на сегодняшний день, является одной из ключевых направлений обучения, воспитания и развития учащихся общеобразовательных организаций, именно поэтому вопрос об актуальности рассматриваемой проблемы не вызывает сомнений. В данной статье рассматривается проблема повышения юридической грамотности граждан посредством повышения уровня правовой культуры, правосознания и правомерного поведения молодежи; описаны, на основе анализа психолого-педагогической литературы, основные направления ее совершенствования системы правового образования школьников. В статье охарактеризованы основополагающие цели и задачи правового образования с учетом требований ФГОС нового поколения.

Ключевые слова: юридическая грамотность, правовое образование, правовая культура.

Российское общество переживает сложный процесс своего становления. Необходимыми условиями социально-экономических и политических преобразований, формирования правового государства является прочная законность и правопорядок, социальная активность граждан, высокий уровень их правовой культуры.

В конце XX века активизировался поиск новой системы ценностей, призванной стать основой гражданского общества. В рамках правовой реформы в Российской Федерации, осуществляемой на принципах верховенства права и закона, произошло обновление законодательства. Значительно возрос престиж юридических специальностей, актуализировалась проблема правового просвещения, обучения и воспитания граждан. Все это обусловило необходимость создания целостной системы правового образования в стране, становление которой стало осуществляться в 90-е годы XX века [1].

Юридическая грамотность – несомненный атрибут граждан в условиях правового государства, свободного гражданского общества. Это то, от чего зависит сам уровень демократии, степень господства закона, реальность прав и свобод личности. Вот почему формирование правосознания, соответствующих убеждений, мировоззрения становится обязательными слагаемыми развития общества. Поэтому перед государством стоит важная задача – повышение правовой культуры общества, личности. Практика и теория определили следующие направления её совершенствования: совершенствование законодательства путем устранения и закрепления в нём различных прав и интересов граждан, потребностей общества; повышение уровня правового образования; доведение до общественного и индивидуального сознания граждан необходимости и целесообразности проведения в стране соответствующих правовых реформ; совершенствование деятельности правоприменительных органов в части реализации действующего законодательства; повсеместное пресечение противозаконной деятельности должностных лиц.

Пути повышения правовой культуры складываются как из пропагандистских, просветительских и образовательных мероприятий, так и из практических мер по совершенствованию законодательства, деятельности правоприменительных органов, добросовестному исполнению должностными лицами своих обязанностей.

Правовое образование – это целенаправленные образовательные действия, направленные на освоение правовых знаний, современных правовых ценностей и формирование правовой культуры обучающихся. При этом система правового образования включает:

– цели правового образования;

– содержание и структуру школьного правового образования;

– организацию процесса правового образования;

– результаты [2].

Правовое образование рассматривается как важнейшее средство, дающее возможность всем членам общества получить правовые знания и умения применять их на практике.

На этапе перехода общества к новым условиям жизни необычайно активизируется роль правовых знаний граждан, и особенно подростков, активно вступающих в социальную жизнь и не имеющих возможности в силу своих психолого-возрастных особенностей надлежащим образом адаптироваться в ней. Поэтому необходимым условием в процессе правовой социализации личности является формирование ценностно-правовых ориентаций, в соответствии с которыми они будут осуществлять свой выбор поведения. Немаловажную роль в этом играют семья, школа, правоприменительные органы. Но как показывает мировая практика, ведущая роль в решении этой проблемы принадлежит системе образования.

Другими словами, школа – это центральное звено в решении проблемы формирования и совершенствования правовой культуры общества, отдельных граждан. Важность школьного правового образования определяется тем, что молодые люди, с одной стороны, представляют собой самую обширную и наиболее деятельную часть общества, а с другой стороны, ту часть, которая является самой неустойчивой и сильно подверженной различным негативным влияниям. Именно среди этой части российского общества широко и повсеместно распространяется правовой нигилизм и апатия. Тем более, что у подрастающего поколения правосознание и правовая культура находятся еще в стадии формирования, их правовые знания носят бессистемный характер, они еще весьма смутно понимают роль и значение права и законов в жизни нашего общества [2].

ФГОС основного общего образования предполагает серьезные изменения в организации образовательного процесса, в том числе и в преподавании дисциплин правового блока.

На современном этапе цель правового образования – формирование в сознании учащихся системы взглядов, принципов, норм поведения в отношении к правовым нормам, готовность к активной деятельности в быстро меняющемся мире. Цель школьного правового образования имеет три уровня:

- 1) формирование научной картины мира;
- 2) приобретение школьниками знаний и умений;
- 3) воспитание и всестороннее развитие личности.

Изменились цели, меняется концепция преподавания предмета «право». Произошла интеграция школьных правовых курсов. На первый план в содержании правового образования

выходит деятельностная составляющая. Операционная часть знаний – это те приемы и способы деятельности, выработанные у школьника и определяющие уровень его готовности к решению различных задач (в познавательной, трудовой, коммуникативной, бытовой и др. сферах деятельности) [3 – 4].

Как отмечает В.А. Денисенко [5], эффективное использование образовательных технологий в гражданско-правовом образовании и воспитании учащихся основной школы позволяет по-новому выстраивать взаимоотношения педагога и учащихся в образовательном процессе, применить активные формы и виды учебной и воспитательной работы. С целью активизации учебной и познавательной деятельности учащихся, используются информационно-коммуникационные технологии, технологии проблемного и игрового обучения, ориентированные, прежде всего, на социализацию личности. Они позволяют полнее рас-

крыть и развить творческие способности и индивидуальные наклонности учащихся.

Сейчас перед учителем права стоит иная методическая задача. Она выражается в практической направленности обучения. Конечный результат определяется не столько суммой приобретенных знаний, сколько умением применять их на практике, в повседневной жизни. А это возможно только при расширении границ образовательного пространства, выходом за рамки классно-урочной системы, через проекты, кружки, факультативы, практические работы и т. д.

В этой связи повышаются требования к профессиональной подготовке будущего учителя и к собственно к вузам по созданию специальной образовательной среды [6 – 8], направленной на широкий спектр, прежде всего, общекультурных компетенций.

Библиографический список

1. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*: учебное пособие для студентов вузов. Москва, 2003.
2. Фокеева И. Система правового образования в школе: ценностный аспект. *Магариф*. 2016; 25.
3. Панина Т.С. *Современные способы активизации познавательной деятельности*. Москва, 2010.
4. Болотина Т.В. Проблема прав человека в содержании образования. *Педагогика*. 1999; 2: 3 – 8.
5. Денисенко В.А. *Современные технологии гражданско-правового образования и воспитания учащихся основной школы*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library>
6. Борисова Е.Н. Формирование культуры личности через сотворчество педагога и студента. *Педагогическое образование и наука*. 2009, 11: 14 – 17.
7. Костина Е.А. Кросс-культурная образовательная среда в педагогических вузах России: необходимость и реальность. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 41: 152 – 156.
8. Костина Е.А. Становление академической мобильности в процессе реформ российского образования. *Гуманизация образования*. 2014; 3: 22 – 28.

References

1. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva, 2003.
2. Fokeeva I. Sistema pravovogo obrazovaniya v shkole: cennostnyj aspekt. *Magarif*. 2016; 25.
3. Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti*. Moskva, 2010.
4. Bolotina T.V. Problema prav cheloveka v soderzhanii obrazovaniya. *Pedagogika*. 1999; 2: 3 – 8.
5. Denisenko V.A. *Sovremennye tehnologii grazhdansko-pravovogo obrazovaniya i vospitaniya uchashchih-sya osnovnoj shkoly*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library>
6. Borisova E.N. Formirovanie kul'tury lichnosti cherez sotvorchestvo pedagoga i studenta. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2009, 11: 14 – 17.
7. Kostina E.A. Kross-kul'turnaya obrazovatel'naya sreda v pedagogicheskikh vuzakh Rossii: neobhodimost' i real'nost'. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 41: 152 – 156.
8. Kostina E.A. Stanovlenie akademicheskoy mobil'nosti v processe reform rossijskogo obrazovaniya. *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2014; 3: 22 – 28.

Статья поступила в редакцию 16.10.17

УДК 378

Gayrabekova M.T., teaching assistant, Department of Physical Geography, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: Gairabekov_u@mail.ru

THE CONTENT OF KNOWLEDGE OF GEOGRAPHY TEACHERS ABOUT THE GEOGRAPHICAL FOUNDATIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE CHECHEN REPUBLIC. The article reveals the basics and content of knowledge of teachers of geography about the geographical bases of sustainable development of the Chechen Republic. It is concluded that a favorable geo-economic position, good age structure, the increasing level of education, the ability to create competitive industries, allow us to speak about the readiness of the Chechen Republic to the transition to sustainable development, socio-economic modernization on the basis of innovation and investment. The author concludes that in recent years repeatedly importance forming ability in the future teacher of geography used in practice knowledge about the geographic bases of sustainable development of his native region, area, territory.

Key words: professional training, future teacher of geography, geographical bases of sustainable development of the region.

М.Т. Гайрабекова, ассистент каф. физической географии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Gairabekov_u@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ О ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОСНОВАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В статье раскрыты суть и содержание знаний учителя географии о географических основах устойчивого развития Чеченской республики. Сделан вывод о том, что выгодное геоэкономическое положение, хорошая возрастная структура, растущий уровень образования, возможность создания конкурентоспособных производств, позволяет говорить о готовности Чеченской Республики к переходу к устойчивому развитию, к социально-экономической модернизации на основе инноваций и инвестиций. Автор делает вывод о том, что в последнее время многократно возрастает значимость формирования способности у будущего учителя географии использовать на практике знания о географических основах устойчивого развития родного региона, области, территории.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель географии, географические основы устойчивого развития региона.

Многие школьные предметы, так или иначе, связаны с экологией, но исключительное право в распространении среди школьников современных экологических знаний, знаний о географических основах устойчивого развития общества принадлежит учителю географии, поскольку без географических знаний сложно получить знания экологические. Известно также, что цели и задачи географического и экологического образования тесно между собой связаны и взаимообусловлены. Бережливость и ответственность у студенческой молодежи, выбравшие профессию учителя географии, это те качества личности, которые должны определять профессиональную направленность и нравственное отношение будущего учителя к природе, окружающей среде в условиях истощения природных ресурсов, возникновения негативной экологической ситуации, что не способствует эффективному внедрению Концепции устойчивого развития всеми государствами. Согласно принятым обязательствам, все области и регионы России должны перейти к реализации на практике принципов и механизмов устойчивого развития в сфере эколого-социально-экономических проблем, включая республику Чечня. Однако концепция устойчивого развития имеет и предписания в реализации общих принципов устойчивого развития, предполагающие использование индивидуальных подходов, учета национально-региональных приоритетов, широкого круга взаимосвязанных аспектов в демографической, социальной, экономической и экологической областях.

В целях реализации мер по улучшению экологической ситуации в Чеченской Республике и в прилегающих регионах Юга России, Правительство Чеченской Республики постановило утвердить прилагаемую Концепцию экологического оздоровления окружающей среды Чеченской Республики. Из-за долго не улучшавшейся политической ситуации вопросы сохранения и восстановления окружающей природной среды не рассматривались и не решались.

Вопросам устойчивого развития регионов посвящено большое количество теоретических и прикладных научных исследований (М.М. Бринчук, Г.Н. Коровин, М.Ю. Мاستушкин, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул,). Однако проблеме формирования у будущего учителя географии способности использовать знания о географических основах устойчивого развития собственного региона и их практической реализации в педагогической науке не достаточно уделено. Аналогично просматривается проблема о том, что, если вопросы устойчивого развития чаще всего находят освещение в официальных документах федерального уровня, то на уровне регионов они достаточно слабо изучены. Поэтому в преобразовании Чеченской Республики важное место отводится разработке региональных аспектов перехода к устойчивому развитию, предполагающие решение не только социальных, экономических, демографических, но и экологических проблем, знание которых важно использовать в педагогической практике учителями географии.

Для эффективного перехода Чеченской Республики к устойчивому развитию с учётом всех национальных и региональных особенностей, М.Л. Алибасовым в диссертационном исследовании были поставлены задачи: «разработать методические подходы к применению общих принципов устойчивого развития в условиях Чеченской Республики; выполнить исследование тенденций и факторов формирования экологической ситуации на территории Чечни; провести региональный анализ стартовых условий перехода к устойчивому развитию Чечни в демографической и социальных сферах; выявить природно-ресурсные и социально-экономические предпосылки перехода Чеченской Республики к устойчивому развитию; обосновать приоритеты устойчивого развития с учетом региональных особенностей; подготовить предложения по основным направлениям концепции устойчивого развития Чеченской Республики» [1, с. 4].

Одна из важных особенностей Чеченской Республики – это её природно-ресурсный комплекс, определяемый уникальным сочетанием факторов внешней и внутренней среды, к которым относится благоприятный климат республики, сельскохозяйственные угодья с разнообразным природным ландшафтом, достаточно объемные запасы минерального сырья – значительные запасы углеводородов, а также лесные, гидроэнергетические, рекреационные и туристические ресурсы. Республике удалось достичь сохранности ресурсов углеводородного сырья

и других полезных ископаемых, которые важны для модернизации промышленности. Имеющиеся агроклиматические и почвенные условия также благоприятны для сельского хозяйства. Немаловажную роль в устойчивом развитии республики играют многочисленные запасы водных ресурсов, а имеющийся растительный и животный мир обеспечивает эксплуатационное и экологическое значение. Таким образом, природно-климатические условия, в целом, благоприятны для проживания. Однако, как отмечает М.Л. Алибасов, «к сожалению, большинство видов природных ресурсов – земельные, водные, и, особенно, биологические – испытало длительное и сильное негативное воздействие в период кризисных явлений в 90-х годах XX века, что вызвало резкое ухудшение их состояния. При этом степень этого ухудшения достоверно неизвестна ввиду отсутствия необходимых исследований» [1, с. 13 – 14]. Кроме того, обострились ранее существовавшие проблемы деградации сельскохозяйственных угодий и вредного воздействия на природные воды, обусловленные как региональными особенностями их формирования, так и нерациональным использованием природных ресурсов. Довольно серьёзные проблемы связаны с истощением минерально-сырьевой базы, которая длительное время не возобновлялась с помощью проведения разведывательных операций и утверждения новых запасов природных богатств, имеющих промышленную категорию. Известные события, связанные с военными конфликтами, также негативно повлияли на положение дел в геологическом изучении и использовании природных ресурсов Чечни. А именно: было уничтожено большинство предприятий геологического профиля, утрачена практически вся накопленная геолого-информационная база, из Чеченской Республики уехали многие учёные и квалифицированные физики, геофизики, геологи, экологи. Работы по воспроизводству минерально-сырьевой базы постепенно восстанавливаются, что будет способствовать обеспеченности промышленности разведанными по запасам углеводородного сырья и составит представление о реальном состоянии и запасах полезных ископаемых. Предпринимаемые сегодня меры по возрождению минерально-сырьевой базы Чечни пока недостаточны для долгосрочного устойчивого развития республики и её нефтегазового комплекса. В связи с чем, многократно возрастает значимость формирования способности у будущего учителя географии использовать на практике знания о географических основах устойчивого развития родного региона, области, территории. В нашем исследовании – это Чеченская республика и проблема формирования способности у учителей использовать на практике географических основ устойчивого развития региона.

Следуя концепции академиков В.М. Котлякова и А.А. Тишкова в понимании знаний географических основ устойчивого развития, мы разработали суть и содержание знаний учителя географии о географических основах устойчивого развития Чеченской республики. А именно – были раскрыты стратегические природные ресурсы как предмет географических и экономических знаний о Чеченской республике, климатические ресурсы и условия устойчивого развития засушливых земель Чечни, стратегические ресурсы природных вод Чечни, возможные экосистемные услуги ландшафтов как один из главных стратегических ресурсов Чечни, стратегические ресурсы леса для устойчивого развития Чеченской республики, стратегические ресурсы промысловой фауны Чечни и перспективы развития общедоступной статистической базы по учету и оценке ресурсов природной среды. Среди первых положений географических основ устойчивого развития региона А.А. Тишковым отмечены стратегические природные ресурсы как предмет географических и экономических знаний Чеченской республики [2].

Таким образом, выгодное геоэкономическое положение, хорошая возрастная структура (всё больше молодых выпускников предпочитают оставаться в республике с продолжением трудовой деятельности), растущий уровень образования и образованности выпускников, способных к активному поиску информации и применению её на практике [3], возможность создания конкурентоспособных производств и возможность расширения их состава с опорой на трудовой и природно-ресурсный потенциал, позволяет говорить о готовности Чеченской Республики к переходу к устойчивому развитию, к социально-экономической модернизации на основе инноваций и инвестиций.

Библиографический список

1. Алибасов М.П. *Региональные аспекты перехода Чеченской Республики к устойчивому развитию*. Диссертация ... кандидата экономических наук. Москва: МГУ, 2008.
2. *Стратегические ресурсы и условия устойчивого развития Российской Федерации и её регионов*. Под редакцией академика В.М. Котлякова и проф. А.А. Тишкова. Москва, 2014.
3. Нагаева И.А. Технология оптимизации поиска учебной информации. *Информатизация и связь*. 2012; 7: 5 – 7.

References

1. Alibasov M.L. *Regional'nye aspekty perehoda Chechenskoj Respubliki k ustojchivomu razvitiyu*. Dissertaciya ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. Moskva: MGU, 2008.
2. *Strategicheskie resursy i usloviya ustojchivogo razvitiya Rossijskoj Federacii i ee regionov*. Pod redakciej akademika V.M. Kotlyakova i prof. A.A. Tishkova. Moskva, 2014.
3. Nagaeva I.A. Tehnologiya optimizacii poiska uchebnoj informacii. *Informatizaciya i svyaz*. 2012; 7: 5 – 7.

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК 372.881.111.1

Zvyagintseva E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: EZvyagintseva@fa.ru*

FOREIGN LANGUAGE DEVELOPMENT AT HIGHER SCHOOL AS A COMPONENT OF LINGUODIDACTICS. The article concerns some aspects of theory of both identity's and undergraduate's development, as well as justified necessity of expanding area of foreign language training in the process of professional forming based on deriving theoretical knowledge at higher school. The significant results in professionally oriented training while studying at college may be achieved through thoroughly prepared didactic modulating sequences inverted in foreign language training. These sequences may contribute to both identity's development and professional competences of a student.

Key words: didactic modulating sequence, foreign language training, undergraduates, higher school, development, professional skills.

Е.П. Звягинцева, канд. пед. наук, доц. Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EZvyagintseva@fa.ru

ИНОЯЗЫЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты теории развития личности вообще и развития личности обучаемого высшей школы в частности, а также обоснованная необходимость расширения рамок иноязычного развития индивида в процессе его профессионального становления на этапе получения теоретических знаний. Достичь существенных результатов в процессе профессионально ориентированного обучения в вузе помогает грамотное построение дидактических модулируемых циклов иноязычной подготовки студентов. Данные циклы могут способствовать как личностному развитию индивида, так и его профессиональным компетенциям.

Ключевые слова: дидактический модулируемый цикл, иноязычная подготовка, студенты, вуз, развитие, профессиональные компетенции.

В процессе профессионально ориентированного образования в вузе всё актуальнее становится необходимость не просто качественного обучения теоретическим основам будущей экономической деятельности, а развитие личности, способной к самовыражению и стремящейся к самоактуализации. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского – «развитие как саморазвитие» – может быть использована как основа для исследования развития студентов современной высшей школы [1]. Лингводидактика, как наука, изучающая общие теории и особенности обучения иностранным языкам, не только способна, но и должна учитывать особенности индивидуального иноязычного развития личности.

В настоящее время существует масса определений, которые ученые дают понятию «развитие». Так, в философском энциклопедическом словаре развитие определяется как «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов, в результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры (т. е. возникновение, трансформация или исчезновение его элементов и связей)» [2, с. 542]. В психологическом словаре развитие определяется как «закономерное и необратимое изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях» [3, с. 294].

Многие учёные прошлого занимались теориями развития личности: З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм. Они были у истоков описания и всестороннего изучения данного концепта, пытались обосновать развитие человека через взаимодействие природного начала и социального окружения, направленного на самосовершенствование. Наши современники в своих исследо-

ваниях также пытаются расширить и более пристально изучать «развитие как возникновение системных психологических новообразований» [4, с. 79], выделить существующие взаимосвязи (как это делает, например, Д.Б. Эльконин, доказывая, что «развитие состоит в качественных преобразованиях различных системных процессов, что приводит к возникновению отдельных структур, когда одни из них отстают, другие забегают вперед» [5, с. 392]. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, «развитие есть становление личности субъектом собственной жизнедеятельности, определяющим и удерживающим траекторию жизненного движения» [6]. В.В. Сериков рассматривает развитие как некоторое самоконструирование индивидом своего внутреннего, в значительной мере интимного мира [7]. Данная мысль перекликается, например, с широко известными идеями А. Маслоу о том, что развитие заключается в росте изнутри, чем в формировании извне.

Обобщив содержание различных толкований понятия «развитие», И.Ф. Бережная, А.В. Белошицкий пришли к выводу, что развитие (саморазвитие) – это внутренне детерминированный процесс актуализации личностью своих потенциалов, формирования и совершенствования свойств, с последующим преобразованием их в личностно значимые, социально и профессионально важные качества, на основе инициирования и реализации собственной активности под влиянием внешних условий [8]. Это определение довольно полно отражает психолого-педагогическую суть профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов вуза в рамках лингводидактики. Вместе с тем нельзя говорить о развитии (саморазвитии) студента в отрыве от двух других составляющих дидактического цикла (усвоение знаний и их интеграции), которые в комплексе позволяют конста-

тировать достижение обучающимся определенного уровня иноязычной подготовки. Таким образом, можно выстроить свободную моделируемую систему иноязычного обучения в вузе, состоящую из нескольких циклов: 1) УСВОЕНИЕ – 2) ИНТЕГРАЦИЯ – 3) РАЗВИТИЕ.

Первый модуль (усвоение) предусматривает усвоение базовых иноязычных знаний и навыков, выработку умения использовать стандартные языковые конструкции в иноязычной коммуникации, в основном, на общие и профессиональные темы с учетом введения в специальность. Начальный период отработки навыков говорения, аудирования, устного и письменного перевода целесообразно строить на основе групповых методов работы (например, работа в парах, в микро-группах под руководством преподавателя, выполнение заданий состязательного характера между группами, ролевые игры в мини-группах и т. д.). Данные виды учебной деятельности способствуют выработке не только необходимых знаний и навыков, но и воспитанию важных для коммуникативной деятельности психологических качеств, например, навыков сотворческой и кооперативной деятельности, работы в команде, взаимоподдержки, толерантности и т. д. В ходе занятий используются различные учебные задания, выполнение которых способствует развитию творческих способностей, усвоению грамматических и лексических правил, умению использовать иностранный язык как средство коммуникации, формированию важных для общения личностных качеств. Одновременно с этим можно говорить о языковой пропедевтике использования математического аппарата на иностранном языке студентами начального периода обучения для описания графиков и схем, некоторых формул, для поиска решений иноязычных кейсов или проведения упрощенного анализа конкретной деловой ситуации при обучении экономическим специальностям.

Второй модуль в данном дидактическом цикле (интеграция) предусматривает овладение профессиональной терминологией, её интеграцию в структуру общей иноязычной подготовки. Это достигается путем включения студентов в активную диалоговую деятельность за счет участия в различных мероприятиях, организуемых самостоятельно кафедрами иностранных языков, а также совместно с профилирующими кафедрами и другими подразделениями, участвующими в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов (бакалавров). Кроме того, реализация данного этапа (модуля) предусматривает создание различного вида творческих проектов профессиональной направленности в рамках выполнения учебных заданий. К ним могут относиться, например, подготовка тематических текстов, глоссариев, участие в веб-квестах, выступление на конференциях, круглых столах, создание презентаций, профессиональных проектов на иностранном языке и т.д. Когнитивная составляющая обучения в данном случае является преобладающей.

Третий модуль (развитие) предусматривает высокий уровень владения иностранным языком, наличие широкого кругозора и знание лингвокультурных традиций наряду со способностью студента свободно общаться с носителями языка на общекультурные и профессиональные темы. При реализации данного модуля целесообразно использовать современные компьютерные средства коммуникации – Skype, онлайн конференции, видео-мосты, вебинары и т. д. Мероприятия данного модуля могут включаться в программу как отдельные элементы (при этом они способствуют повышению уровня профессиональной иноязычной компетентности), а также как средства реализации различных программ международного сотрудничества высших образовательных учреждений, развития межвузовских связей с другими странами, формирование навыков научно-публицистической деятельности на иностранном языке.

Эмпирические исследования автора показывают, что поступательное иноязычное развитие студента может быть успешным, если все три модуля дидактического цикла используются последовательно, тщательным образом отрабатываются все элементы и мероприятия, описанные в данном процессе. Представленная система имеет одно неоспоримое достоинство – это преимущество заключается в ее вариативности: в зависимости от уровня сформированности иноязычных компетенций студенты группы могут быстрее или медленнее осуществлять переход с одного модуля в рамках изучаемой темы на другой, или с одного дидактического цикла на новый. Преподаватель в этом случае выступает в качестве «дирижера», помогающего правильно направлять вектор иноязычного развития студента во время обучения в вузе. Кроме того, дидактические модулируемые циклы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов вуза рассматриваются как целостная система в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» для специалистов определенного направления подготовки (будь то экономика, юриспруденция или педагогика) с целью формирования их профессиональной компетентности в соответствии с требованиями ФГОС ВПО нового поколения.

Делая вывод об особенностях развитии личности, следует отметить, что с определенного момента это развитие идет параллельно с профессионально ориентированным образованием, становлением специалиста, способного быть конкурентоспособным на рынке труда как в своей стране (задача-минимум), так и за ее пределами (задача-максимум). Одним из обязательных компонентов профессионального образования, согласно ФГОС ВО нового поколения, является иноязычная подготовка в рамках выбранной специальности. Соответственно, можно утверждать, что качественное изменение коммуникативной деятельности, в которой личность выступает как субъект, влечет за собой развитие личности в целом (саморазвитие). При этом профессорско-преподавательский состав кафедры иностранного языка выступает не только и не столько носителем знаний, а разрабатывает и предлагает такие методы, приемы, формы и средства обучения в рамках лингводидактики, которые распределяются по четырем уровням в соответствии с характером решаемых задач: 1 – усвоение лексико-грамматического материала по программе; 2 – развитие речевых умений и навыков обучаемых на иностранном языке, их коммуникативных качеств; 3 – профессиональная подготовка на основе погружения в иноязычную лингвокультуру средствами лингводидактики; 4 – индивидуальное проектирование интегрированной профессионально-лингвистической деятельности обучающегося. На первом и втором уровнях преобладают традиционные методы и формы обучения (упражнения на усвоение лексического минимума, простых грамматических и фонетических правил, развитие навыков аудирования и письма). Третий и четвертый – уровень профессиональной подготовки будущих специалистов, формирования их компетенций, проектно-творческой деятельности общепрофессиональной и узкоспециальной направленности (применение активных и интерактивных методов обучения, включение обучающихся в реальную коммуникативную и профессионально-творческую деятельность, создание и реализация различных проектов и т. д.).

Изменения в развитии индивида в случае успешного применения свободно моделируемых дидактических мини-систем происходят за счет модификации целей, задач, предметных действий, операциональной и мотивационной сторон деятельности, а также за счет позиции самого студента, который, накапливая опыт, становится все более активным и самостоятельным, способным продолжать само- и иноязычное развитие.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва, 1999.
2. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1989.
3. *Психологический словарь*. НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. Москва, 1983.
4. Божович Л.И. *Избранные психологические труды*. Москва, 1995.
5. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва, 1989.
6. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности*. Москва, 1981: 35.
7. Сериков Г.Н. *Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами: учебное пособие*. Челябинск, 2003.
8. Бережная И.Ф., Белошицкий А.В. Профессиональное развитие специалиста в образовательном процессе вуза. *Вестник ТГУ*. 2010; Выпуск 5 (85): 239 – 245.

References

1. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva, 1999.
2. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. 2-e izd. Moskva: Sov. 'enciklopediya, 1989.
3. *Psihologicheskij slovar'*. NII obsch. i ped. psihologii APN SSSR. Moskva, 1983.
4. Bozhovich L.I. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1995.
5. El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 1989.
6. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Razvitie lichnosti v processe zhiznedeyatel'nosti. *Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti*. Moskva, 1981: 35.
7. Serikov G.N. *Vzaimodejstvie social'nyh institutov v upravlenii obrazovatel'nymi sistemami: uchebnoe posobie*. Chelyabinsk, 2003
8. Berezhnaya I.F., Beloshickij A.V. Professional'noe razvitie specialista v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik TGU*. 2010; Vypusk 5 (85): 239 – 245.

Статья поступила в редакцию 16.10.17

УДК 378

Ismailov Sh.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Physical Culture and Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Magomedov M.G., senior teacher, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

APPLICATION OF THE CIRCULAR TRAINING METHOD FOR THE UPGRADING OF THE PHYSICAL QUALITIES OF THE PERSONS OF GRECO-ROMAN STYLE. The article examines the main approaches, the application of the method of circular training for the education of the physical qualities of Greco-Roman wrestlers, analyzes the change in indicators of the level of physical qualities and sports achievements. The article sums up the results of studying the circular training in the training process for the education of the physical qualities of Greco-Roman wrestlers. The necessity of joint use of the method of circular training in the training process as a means of training the physical qualities of Greco-Roman wrestlers was revealed and justified. The author comes to the conclusion that the use of special circular training has a beneficial effect both on physical training and on the technical training of Greco-Roman wrestlers.

Key words: method, circular training, physical qualities, Greco-Roman wrestling, education.

Ш.О. Исмаилов, канд. пед. наук, доц., декан факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

М.Г. Магомедов, ст. преп. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ

В данной статье рассматриваются основные подходы, применение метода круговой тренировки для воспитания физических качеств борцов греко-римского стиля, анализируется изменение показателей уровня физических качеств и спортивных достижений. Статья подводит некоторые итоги изучения круговой тренировки в процесс тренировки для воспитания физических качеств борцов греко-римского стиля. Выявлена и обоснована необходимость совместного использования метода круговой тренировки в тренировочный процесс, как средство воспитания физических качеств борцов греко-римского стиля. Автор приходит к выводу, что использование специальных круговых тренировок благотворно влияет как на физическую подготовку, так и на техническую подготовку борцов греко-римского стиля.

Ключевые слова: метод, круговая тренировка, физические качества, греко-римская борьба, воспитание.

В настоящее время тема использования метода круговой тренировки на учебно- тренировочных занятиях становится всё более актуальной, так как на тренировках комплексно используются различные методы и приёмы, но предпочтение всегда отдаётся методу круговой тренировки, так как этот метод наиболее эффективен для решения цели всестороннего развития основных двигательных качеств борцов.

Выбирая сочетание методов тренировки по греко-римской борьбе, тренер всегда сравнивает свой выбор с той задачей, которая на данном этапе тренировки решается. И поскольку из ряда решаемых задач можно выбрать основную, особенно важен выбор ведущего метода, что всегда соотносится с основной доминирующей задачей данного этапа тренировки [1].

Исходя из этого, на тренировочных занятиях важное значение придается развитию физических качеств и обучению определенным умениям и навыкам. Эти процессы во многом взаимосвязаны. Ведь обучая борцов какому-либо техническому элементу, мы одновременно оказываем воздействие на развитие тех или иных физических качеств. Работая над укреплением силы, развитием быстроты или выносливости, создается необходимая база для более лучшего освоения двигательных умений и навыков.

Метод круговой тренировки, включающий последовательное выполнение на фазах определённого комплекса хорошо изученных и технических простых упражнений разного характера значительно повышает плотность занятий и позволяет воспитывать у спортсменов не только все физические качества, но и, комплексные формы их проявления [2].

Основой круговой тренировки является многократное выполнение предписанных действий, движений в условиях точного дозирования нагрузки и точного порядка ее изменения и чередования с отдыхом. Это отличает метод строго регламентированного упражнения от игрового и соревновательного методов, для которых характерны лишь приблизительное регулирование и лишь приблизительная программа действий [1; 2].

Следовательно, комплексы упражнений подбираются в зависимости прохождения определенной темы и с учетом комплектования тренировочной группы. На тренировках используются снаряды, которыми оснащены большой (игровой) и малый (гимнастический) спортивные залы, чтобы приготовить места для занятий уходит 3 – 4 минуты, ещё меньше времени занимает уборка снарядов. Этим достигается высокая организация занятия.

Работая по методу круговой тренировки, должны учитывать возрастные особенности тренирующихся. Каждый возрастной период имеет свои особенности в строении, функциях отдельных систем и органов, которые изменяются в связи с занятиями физической культурой и спортом.

Исходя из этого, круговая тренировка представляет собой комплексную организационно-методическую форму, включающую ряд частных методов использования физических упражнений.

Основная задача использования метода круговой тренировки на занятиях является эффективное развитие двигательных и физических качеств в условиях ограниченного и лимита времени при строгой регламентации и индивидуальной дозировке выполняемых упражнений. При этом развитие двигательных качеств

должно быть тесно связано с освоением программного материала. Круговая тренировка может проводиться через занятие в конце вводно-подготовительной части на 10 – 15 минут или может быть использована в основной части тренировок 20 – 25 минут [3].

В основной части занятия развитие скоростно-силовых ка-

практического опыта можно рекомендовать для тренировки следующие величины отягощений и количество повторений в силовых упражнениях (таблица 1).

Перед началом первого этапа эксперимента в обеих группах проводились тесты на общую физическую подготовку.

Таблица 1

Тесты на общую физическую подготовку борцов греко-римского стиля
10 января 2016 г.

№ группы	Наблюдаемые группы	Прыжок в длину с места (см)	Отжимания в упоре (кол-во раз)	Подтягивания (кол-во раз)	Подъем ног в висе на шведской стенке (кол-во раз)
		среднее значение результата группы			
1	Спартак (эксп.)	153,90	31	12	9
2	Спартак (контр.)	153,40	30	11	8

честв; изучение техники выполнения использование подготовительных и подводящих упражнений, время для развития силовой выносливости или синтеза других качеств посредством тренировки, упражнения развивающие преимущественно выносливость.

Следовательно, круговая тренировка занимает 15 – 20 минут, в зависимости от общих задач занятия. Основной задачей является придание занятиям специальной направленности: повышение уровня физических качеств и совершенствование функциональных возможностей организма.

В зависимости от физической подготовленности, объединяются в подгруппы по 5 – 7 человек, получают задания, равномерно распределяясь по всем этапам и, по сигналу преподавателя одновременно, начинают выполнять упражнения, соответствующие данному месту.

Для достижения высоких результатов в борьбе, спортсмен должен не только обладать высокой работоспособностью, но и иметь соответствующий уровень развития физических качеств. Как показывают исследования у борцов хорошо развиты мышечная и взрывная сила, гибкость, выносливость, быстрота и ловкость.

Для воспитания физических качеств на занятиях «круговой тренировки» используются такие упражнения с отягощением, как подтягивание на перекладине, прыжки с места, отжимание в упоре лёжа, поднимание туловища в висе, сила оценивается и длиной броска набивного мяча.

Физические качества развиваются при большом количестве повторений на одной станции, например: если число повторений было 15–20 раз за 30 сек., то развивается сила, если же более 20 – 25 раз силовая выносливость (по рекомендациям М. Шолыхина). Работоспособность при выполнении силовых упражнений может быть повышена за счет их рационального распределения на станциях. В паузах часто используют упражнения на расслабления, растягивания [4].

Следует отметить, что в борьбе, характеризующемся комплексным проявлением двигательных качеств, не существует интегрального силового показателя, который бы наиболее полно отражал уровень физической подготовленности спортсмена. Успех соревновательной деятельности во многом обусловлен рациональным соотношением уровней развития силовых и скоростно-силовых способностей, совершенствованию которых в тренировочном процессе необходимо уделять постоянное внимание. На основе анализа научно-методической литературы и

По итогам первого теста на ОФП, выяснилось следующее:

средние значения групп по каждому нормативу выявили, что физической подготовкой ребята из экспериментальной группы ненамного уступают ребятам из контрольной группы.

После первого этапа эксперимента (через 3 месяца) в обеих группах также проводились тесты на общую физическую подготовку (таблица 2).

По итогам второго теста на ОФП, выяснилось следующее:

ребята из экспериментальной группы прибавили в результатах, почти по всем показателям перегнав контрольную группу; прогресс у ребят из контрольной группы незначителен, а по некоторым показателям даже снизился.

По итогам тестирования выяснилось, что ребята из экспериментальной группы лучше переносят скоростно-силовые нагрузки, восстановление в пределах "очень хорошо" и "отлично", чем ребята из контрольной группы [5].

Таким образом, после двух месяцев применения круговых тренировок, направленных на развитие физических качеств, в экспериментальной группе был достигнут необходимый уровень физической подготовки, создана база для совершенствования физической и технико-тактической подготовки.

Следовательно, круговая тренировка является одной из организационно-методических форм применения физических упражнений; она строится так, чтобы создать предпочтительные условия для комплексного развития физических способностей занимающихся. Данный метод ставит перед собой задачу комплексного воспитания физических способностей при активном самостоятельном выполнении упражнений юными спортсменами и контролем за ее воздействием на систему организма.

Организационную основу круговой тренировки составляет циклическое проведение комплекса физических упражнений; подобранных в соответствии с определенной схемой и выполняемых в порядке последовательной смены станций, которые располагаются на площадке для занятий в форме замкнутой фигуры. Комплексы упражнений составляются, как правило, из технически относительно несложных, предварительно хорошо разученных движений.

Следовательно, эффективность метода заключается в том, что значительно повышается плотность занятий, так как упражняются все тренирующиеся одновременно и в то же время самостоятельно, соразмерно своим возможностям и усилиям.

Для решения поставленной задачи изучена научная литература, некоторые методики, связанные с групповыми тренировками

Таблица 2

Тесты на общую физическую подготовку борцов греко-римского стиля
15 марта 2016 г.

№ группы	Наблюдаемые группы	Прыжок в длину с места (см)	Отжимания в упоре (кол-во раз)	Подтягивания (кол-во раз)	Подъем ног в висе на шведской стенке (кол-во раз)
		среднее значение результата группы			
1	Спартак (эксп.)	161,10	45	18	15
2	Спартак (контр.)	153,30	32	12	9

ми, проведены анализ и отбор материалов, связанных с физическим развитием борцов греко-римского стиля.

Результаты наблюдения и работы, проведенные в секции греко-римской борьбы при «Центре олимпийской подготовки» в городе Махачкалы убедили нас в том, что использование специ-

альных круговых тренировок благотворно влияет, как на физическую и специальную подготовку юных борцов греко-римского стиля, так и на технико-тактическое мастерство занимающихся. Исходя из этого данный опыт можно рекомендовать для использования в аналогичных секциях борьбы.

Библиографический список

1. Ковальчук О.Г., Восканян Г.В. *Развитие физических качеств у студентов методом круговой тренировки*: методические указания. 2004.
2. Захаров Е.Н. и др. *Энциклопедия физической подготовки: методические основы развития физических качеств*. Москва: Ленос, 1994.
3. Матвеев Л.П. *Методы физического воспитания*. Москва: Физкультура и спорт, 1996.
4. Шолухин М. *Круговая тренировка*. Перевод с немецкого. Москва: Физкультура и спорт, 1996.
5. Поляков М.И. О развитии физических качеств. *Физическая культура в школе*. 2002; 1.

References

1. Koval'chuk O.G., Voskanyan G.V. *Razvitie fizicheskikh kachestv u studentov metodom krugovoy trenirovki*: metodicheskie ukazaniya. 2004.
2. Zaharov E.N. i dr. *Enciklopediya fizicheskoy podgotovki: metodicheskie osnovy razvitiya fizicheskikh kachestv*. Moskva: Lenos, 1994.
3. Matveev L.P. *Metody fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1996.
4. Sholihin M. *Krugovaya trenirovka*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1996.
5. Polyakov M.I. O razvitiy fizicheskikh kachestv. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 2002; 1.

Статья поступила в редакцию 27.10.17

УДК 372.8, 544.023.55:519.245

Krasilnikov M.P., researcher, Tuvian Institute for Exploration of Natural Resources, Siberian Branch of the Russian Academy of Science (Kyzyl, Russia), E-mail: kmp000@gmail.com

EXPERIENCE OF CREATION OF THE LATTICE SIMULATIONS OF NANOPARTICLES IN THE SCIENTIFIC WORK OF SCHOOLCHILDREN. The experience (1997 – 2017) of the creation by the students of the State Lyceum of the Republic of Tuva (SLRT) of computer simulation lattice models of metallic nanoparticles and certain physico-chemical processes occurring on them (relaxation, CO re-burning, catalytic corrosion, reaction rate fluctuations, etc.). It is shown that a well-prepared student in the field of programming can create a simulation program for 2-2.5 years, which allows obtaining actual scientific results. The modeling based on the Metropolis algorithm, and two programs based on other principles (the Gibbs ensemble and genetic algorithms) are briefly described. The method of transition from a simple cubic lattice to a cubic body-centered (bcc) and cubic face-centered (fcc) lattice is presented. Data structures and algorithms for the work of the simplest and most developed model created by students are described, which the interested reader can use in the scientific work of schoolchildren. The paper presents some of the most interesting results obtained over the years of the research.

Key words: scientific work of schoolchildren, simulation modeling, nanoparticle, lattice model.

М.П. Красильников, научный сотрудник Тувинского института комплексного освоения природных ресурсов Сибирского отделения Российской академии наук, г. Кызыл, E-mail: kmp000@gmail.com

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ РЕШЁТОЧНЫХ МОДЕЛЕЙ НАНОЧАСТИЦ В НАУЧНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКОВ

Описывается опыт (1997 – 2017 гг.) создания учащимися Государственного Лицея Республики Тыва (ГЛРТ) компьютерных имитационных решёточных моделей металлических наночастиц и некоторых физико-химических процессов происходящих на них (релаксация, дожигание СО, каталитическая коррозия, колебания скорости реакции и др.). Показано, что хорошо подготовленный в области программирования ученик может за 2 – 2,5 года создать моделирующую программу, позволяющую получать актуальные научные результаты. Кратко описано моделирование на основе алгоритма Метрополиса, и две программы, созданные на иных принципах (ансамбль Гиббса и генетические алгоритмы). Приведён способ перехода от простой кубической решётки к кубической объёмноцентрированной (bcc) и кубической гранецентрированной (fcc). Описаны структуры данных и алгоритмы работы простейшей и наиболее развитой из созданных учениками моделей, которые заинтересованный читатель может использовать в научной работе школьников. Приведены некоторые наиболее интересные из полученных за эти годы школьниками результатов.

Ключевые слова: научная работа школьников, имитационное моделирование, наночастица, решёточная модель.

Работа [1], где рассматриваются новые возможности математического моделирования при изучении фундаментальных математических дисциплин и информатики, посвящена обучению студентов ВУЗов. Однако существует весьма обширный класс моделей, программная реализация которых доступна и хорошо подготовленному старшекласснику. Это имитационные решёточные модели металлических наночастиц. Разумеется, дать сколь-либо разумную интерпретацию полученным результатам школьник не в состоянии, однако ему вполне по силам и написать моделирующую программу, и получить с её помощью **актуальные** научные результаты. Подтверждением тому являются свидетельства о государственной регистрации программы для ЭВМ полученные на эти модели [2 – 4], и совместная с автором настоящей работы публикация [5]. Как показывает опыт, для написания такой программы ученику требуется 2 – 2,5 года. Обычно в конце девятого класса перед учеником ставится задача, затем на протяжении 10 – 11 классов она в том или ином объ-

ёме учеником реализуется в виде полноценной моделирующей программы.

Моделирование наночастиц (и физико-химических процессов, происходящих на них) в настоящее время является актуальной задачей. Говоря об изучении нанотехнологий, д.ф.-м.н. Г.Г. Еленин отмечает, что «Несмотря на грандиозные успехи лабораторного эксперимента, его средств явно недостаточно для интерпретации наблюдаемых явлений... При конструктивном рассмотрении этих проблем не обойтись без системы математических моделей» [6, с. 12]. В той же работе он подчёркивает важность решёточных имитационных моделей, которые, по его мнению, «...позволяют «предварительно» проанализировать задачу» [6, с. 15].

Одним из основных вопросов, на которые могут дать ответ эти модели, является поиск равновесной формы частицы [7], т. е. такого расположения атомов частицы, при котором её общая энергия минимальна. Таким образом, задача поиска равновес-

ной формы наночастицы является задачей оптимизации. Поскольку в настоящее время наибольший интерес представляют частицы, состоящие из 8–10 тыс. атомов, речь идёт об оптимизации функции 24–30 тыс. переменных (координат атомов в трёхмерном пространстве). Какие-либо аналитические результаты в этом направлении в литературе (насколько это известно автору) отсутствуют.

Актуальность поиска равновесной формы катализатора объясняется тем, что характер протекания реакции на нём критически зависит от его морфологии [8–9]. Однако, наночастицы за короткое время испытывают драматические изменения морфологии, стремясь к равновесному состоянию [10].

Несмотря на то, что моделирование наночастиц методами молекулярной динамики (МД) достаточно хорошо развито, и эти методы позволяют получить оценку точности полученных результатов (т. е. являются численными), признать их широко распространённым нельзя, поскольку они требуют для своей реализации очень значительных вычислительных ресурсов (суперкомпьютеров). По некоторым оценкам [11] поиск равновесной формы наночастицы методами молекулярной динамики для типичных размеров каталитических частиц требует вычислительных ресурсов на 3–4 порядка выше современных возможностей.

Имитационное моделирование (или метод Монте-Карло) наночастиц, выполняется, как правило, на основе той или иной модификации алгоритма Метрополиса [12], который в общем виде можно сформулировать так:

1. Формируется исходное состояние системы.
2. Вычисляется общая энергия системы.
3. Производится малое изменение состояния системы.
4. Вычисляется общая энергия системы.
5. Если энергия системы уменьшилась

То новое состояние системы принимается с вероятностью 1

Иначе новое состояние системы принимается с вероятностью $e^{-\frac{\Delta E}{kT}}$, где:

- ΔE – изменение энергии;
 k – постоянная Больцмана;
 T – температура системы.

Конец Если

6. Переход к пункту 2.

Показано, что бесконечное число шагов алгоритма Метрополиса приводит систему к равновесному состоянию с бальманским распределением энергии [12]. Прервав на каком-то шаге процесс моделирования, мы получим некоторое приближение частицы к её равновесной форме.

Основным достоинством алгоритма Метрополиса, которое собственно и даёт возможность использовать его для построения моделей наночастиц в научной работе школьников, является чрезвычайная простота его программной реализации, именно поэтому есть основания полагать, что имитационные решёточные модели это наиболее развитый в настоящее время метод теоретического изучения металлических наночастиц [13].

Начало созданию таких моделей в ГЛРТ было положено в 1998 году д.х.н. Мыслявцевым Александром Владимировичем, преподававшим в то время в лицее математику. С той поры в лицее учениками было создано более двадцати моделей подобного рода, с докладами о которых они успешно выступали на всероссийских и международных научных конференциях школьников разного уровня: МВТУ им. Баумана – конференция «Шаг в будущее», НГУ – школьная секция международной студенческой научной конференции (МНСК), МФТИ – Международная конференция научно-технических работ школьников «Старт в Науку» и др.

Первой созданной учеником ГЛРТ моделью наночастицы была модель релаксации (перехода к равновесию) металлической наночастицы нанесённой на инертную подложку. Для моделирования была использована простая кубическая решётка. Параметры решётки частицы и подложки при этом были равны. При моделировании учитывалось взаимодействие только ближайших атомов. Параметрами модели служили: энергия взаимодействия атом-атом и энергия взаимодействия атом-подложка. Несмотря на предельную простоту данная модель на тот период была вполне актуальна, поскольку подавляющее большинство моделей того времени строились на основе так называемого кристалла Кооселя, представляющего собой систему разновысоких столбцов (уложенных друг на друга атомов ме-

талла). Только самые верхние атомы столбцов могли диффундировать на вершины соседних столбцов, и только на вершинах столбцов была возможна адсорбция, десорбция реагентов и их реакция [13].

В последующих моделях к процессу релаксации была добавлена так же реакция окисления CO, протекающая по модифицированному механизму Лэнгмюра-Хиншельвуда, классическая форма которого была предложена в 1921 г. и основана на следующих предположениях:

1. Оба реагента адсорбируются без диссоциации на разных активных центрах;
2. Хемосорбированные на соседних центрах реагенты взаимодействуют с образованием адсорбированного продукта;
3. Образовавшийся продукт десорбируется.

Модификация механизма Лэнгмюра-Хиншельвуда заключалась в следующем: прежде всего в моделях речь шла исключительно о реакции окисления CO. Так же предполагалось, что адсорбция и CO и O₂ происходит как на атомы наночастицы, так и на атомы подложки, при этом молекула CO занимает одно место (адсорбируется на одном атоме частицы или подложки), а O₂ для адсорбции требуется два соседних свободных атома. Адсорбция O₂ являлась диссоциативной, т.е. после адсорбции молекула кислорода распадалась на два атома. В дальнейшем все адсорбенты участвовали в процессе диффузии наряду с атомами металла, однако адсорбентам было «разрешено» перемещаться как по наночастице, так и по подложке (последнее позволяло наблюдать в компьютерном эксперименте явление спилловера, когда реагирующие вещества адсорбируются на поверхности, диффундируют по ней в сторону активных центров где и происходит реакция). В случае, если в соседних узлах решётки оказывались атом кислорода и молекула CO происходила бесконечно быстрая реакция окисления, и образовавшаяся молекула CO₂ учитывалась и удалялась из модели.

Программная реализация этого механизма позволила изучать такие явления как:

- заполнение поверхности катализатора в зависимости от парциального давления CO и O₂;
- зависимость скорости реакции окисления CO от парциального давления реагентов;
- автоколебания скорости реакции окисления CO;
- каталитическая коррозия.

В последнюю модель дополнительно было внесено термическое возбуждение атомов катализатора, на которых произошёл акт окисления. На плоской поверхности металлического катализатора формировалась ступенька высотой в один атом. Поскольку расположение реагентов энергетически более выгодно вблизи ступеньки, реакция окисления там происходила чаще, чем на гладкой поверхности. В результате чего атомы ступеньки чаще испытывали термическое возбуждение, что вызывало их большую подвижность (по сравнению с остальными атомами катализатора), а значит и быстрое разрушение ступеньки.

Несколько особняком стоят две модели. Обе посвящены поиску равновесной формы металлической наночастицы. В первой [2] моделировался процесс релаксации нанесённой на инертную подложку металлической наночастицы на основе ансамбля Гиббса. Как и ранее в модели использовалась простая кубическая решётка с одним и тем же параметром и для подложки и для частицы. В расчёт принималось взаимодействие только соседних атомов. Параметрами модели служили энергии взаимодействия металл-металл, металл-подложка. Вторая была выполнена на основе генетического алгоритма следующего вида: формировалось 100 связанных частиц (особей) со случайным расположением N атомов (до 1 млн.). Далее в цикле выполнялись следующие шаги генетического алгоритма:

1. **Скрещивание:** выбирались 20 случайных пар особей; каждая пара производила потомка, которых получал от родителей те атомы, которые у обоих родителей имели равные координаты, оставшиеся атомы добирались поочередно от одного и другого родителя случайным образом до тех пор, пока число атомов потомка не достигало N;

2. **Мутация:** некоторые числа атомов (параметр модели) у 3–4 особей перемещалось в соседние свободные узлы решётки;

3. **Отбор:** уничтожалось 20 особей, обладающих самой большой энергией.

С помощью этого алгоритма изучался процесс релаксации свободных наночастиц. Выполнение в цикле 1-3 шагов данного генетического алгоритма достаточно быстро приводило частицу

к равновесной форме¹. Как и в предыдущих моделях здесь использовалась простая кубическая решётка, и взаимодействующими считались только соседние атомы.

Среди металлов простой кубической решёткой обладает только полоний (Po), а большая часть металлов, представляющих интерес как катализаторы, имеет гранецентрированную решётку (fcc). К таким металлам относятся: Al, Pd, Pt, Au, Ag, Ir, Ni, Cu, Rh. Поэтому в дальнейшем модели стали строиться на fcc-решётке. Кроме того, при вычислении энергии наночастицы стали учитывать не только соседние атомы. Для этого были использованы эмпирические потенциалы межатомного взаимодействия, например парный потенциал Морзе [14], или многочастичный потенциал Саттона-Чена.

С применением потенциалов межатомного взаимодействия была построена модель релаксации металлической наночастицы на идеальной fcc-решётке, при этом в её состав могли входить атомы разных металлов из числа Al, Pd, Pt, Au, Ag, Ir, Ni, Cu, Rh. С помощью этой модели изучался процесс релаксации свободной бинарной наночастицы. В частности, наблюдалось явление, когда атомы более «легкого» металла в процессе релаксации выходили на поверхность частицы, образуя на ней регулярную сетку.

Одним из существенных недостатков имитационного моделирования на основе алгоритма Метрополиса является достаточно большой объём вычислений. Как правило, для достижения равновесной формы частицы требуется выполнить миллионы шагов Монте-Карло². В силу этого постоянно предпринимаются попытки как-то оптимизировать данный алгоритм. Одной из таких попыток выполненных в ГЛРТ было создание программы многопоточного моделирования релаксации свободной наночастицы [3, 5]. Моделирование производилось на идеальной fcc-решётке, для описания взаимодействия атомов использовался парный потенциал Морзе. Созданная программа позволяла одновременно запускать до 120 потоков диффузии атомов частицы. Синхронизация потоков выполнялась средствами операционной системы. К сожалению, сколько-нибудь значительного выигрыша в скорости работы программы получить не удалось. Значительная часть времени работы программы уходила на ожидание завершения потоков, если очередной поток выбирал атом, уже участвующий в диффузии в ещё незавершённом потоке, либо попадающий в ближайшее окружение такого атома. В этой работе (и последующих) ближайшим окружением атома считали атомы, расстояние от которых до данного не больше радиуса обрезания потенциала (параметр модели. Выбирался, как правило, равным 3-м параметрам решётки моделируемой частицы).

Все описанные выше работы выполнялись на идеальной решётке: сначала простой кубической, а затем – кубической гранецентрированной. Однако, само понятие кристаллической решётки, предполагающей трансляционную симметрию, для наночастицы выглядит крайне сомнительным по той простой причине, что размеры наночастицы не на много превосходят

параметр решётки. Кроме того известно, что в процессе последовательного уменьшения образца металла до наноразмеров, расстояние между его атомами может как уменьшаться, так и увеличиваться. Более того, при комнатной температуре наночастица может иметь кристаллическое ядро, и жидкую оболочку из атомов того же металла! Именно поэтому в последней работе [4], завершённой в 2017 году, была использована некристаллическая динамическая решётка. Работа была успешно представлена на международной конференции научно-технических работ школьников «Старт в Науку» в МФТИ.

Некристаллической динамической решёткой мы называем решётку, не обладающую трансляционной симметрией, расположение узлов которой может изменяться в процессе моделирования. В силу того, что узлы решётки подвижны, в последней модели присутствуют два процесса релаксации: релаксация узлов, и релаксация атомов. Выбор того или иного процесса релаксации осуществлялся случайным образом. В модели был задан некоторый параметр p – вероятность выбора процесса релаксации узлов, (соответственно $1-p$ – вероятность выбора процесса релаксации атомов). Релаксация узлов происходила следующим образом: у случайно выбранного узла случайным образом менялись все три координаты, причём величина изменения координат имела гауссово распределение с математическим ожиданием 0 и стандартным отклонением, являющимся параметром модели. При релаксации атомов случайно выбранный атом менялся местами со случайно выбранным ближайшим (расположенным на расстоянии не больше, чем радиус обрезания потенциала) соседом. Для упрощения программирования кроме атомов металла в программе был создан фиктивный атом – вакансия, что позволило обрабатывать одним и тем же образом, как обмен атомов металла, так и переход атома металла в соседний свободный узел. Кроме того в данной модели была введена имитация воздействия на частицы ударной волны и термическое возбуждение атомов.

Некоторые ключевые детали реализации моделей

Простейшая модель

Опишем сначала ключевые моменты построения простейшей модели релаксации наночастицы: простая кубическая решётка; взаимодействие только ближайших соседей.

Структуры данных:

1. Массив атомов с элементами типа **запись**, каждый элемент массива содержит символ химического элемента атома и его целые (идеальная решётка) координаты.

2. Массив пространства решётки, в его элементах хранятся номера атомов, либо -1, если данная клетка пространства пуста. По сути дела это одна из форм списков ближайших соседей атомов. Предназначен исключительно для ускорения работы программы.

На языке Pascal эти структуры могут быть описаны следующим образом:

```
type
  AtomKind=(V, Al, Ni, Cu, Rh, Pd, Ag, Ir, Pt, Au); //Вакансия, алюминий, ...
  Tnode = record
    X, Y, Z: shortInt; //Координаты узла
    who : AtomKind; //Кем занят
  end;
  var Atoms : array[1..N] of Tnode;
      space : array[-127..128, -127..128, -127..128] of longInt;
```

Пояснения к структурам данных:

1. N – общее числа атомов частицы;

2. использование в качестве индексов массива space величин типа shortInt естественным образом (за счет переполнения типа) наделяет это пространство циклическими граничными условиями по всем трём осям координат.

Тогда один шаг алгоритма Метрополиса на псевдокоде может выглядеть примерно так:

```
учесть попытку
i:=random(N)+1; //выбор случайного атома
X:=Atoms[i].X; Y:=Atoms[i].Y; Z:=Atoms[i].Z //координаты атома
Eold:=U(i, space[X+1, Y, Z])+U(i, space[X-1, Y, Z])+...+U(i, space[X, Y, Z-1]);
dX:=random(3)-1; dY:=random(3)-1; dZ:=random(3)-1 //вектор перехода в случайный
//соседний узел
```

¹ Следует подчеркнуть, что каких-либо критериев, позволяющих отличить долгоживущее метастабильное состояние от равновесного, не существует в принципе. И оценка того насколько равновесной является достигнутая форма наночастицы, производилась интуитивно...

² Шаг Монте-Карло – это число попыток изменить состояние системы, равное общему числу атомов в ней.

```

if space[X+dX, Y+dY, Z+dZ]=-1 //если узел свободен
then переместить в него атом i
Enew:=U(i, space[X+1, Y, Z])+U(i, space[X-1, Y, Z])+...+U(i, space[X, Y, Z-1]);
if (Enew>Eold) and (random>exp((Eold-Enew)/(k*T)))
then вернуть i-й атом в исходное состояние //если попытка НЕ успешна

```

Пояснения к алгоритму:

1. Учесть попытку. Единицей времени мы считаем число попыток (независимо от того, принята она или отвергнута) изменить состояние системы, равное общему числу атомов (шаг Монте-Карло);

2. $Eold:=U(i, \dots)$ – вычисление энергии взаимодействия i -го атома со всеми его ближайшими соседями. $U=U(i, j)$ – функция для вычисления энергии взаимодействия i -го и j -го атомов. Суммирование производится по всем шести ближайшим соседям диффундирующего атома.

3. if (Enew>Eold) and (random>exp((Eold-Enew)/(k*T))) если энергия нового состояния больше энергии старого, и НЕ случилось событие с вероятностью $\exp((Eold-Enew)/(k*T))$, то система откатывается к исходному (для данного шага моделирования) состоянию.

После выполнения некоторого числа шагов, можно записать частицу в хуз-файл, который «понимает» программа визуализации молекул Jmol (www.jmol.org).

Текстовый файл формата хуз имеет очень простую структуру. Первая строка содержит N – общее число атомов частицы, вторая – произвольная, далее – N строк вида:

<символ химического элемента> X Y Z

где: X, Y, Z – координаты атома в ангстремах.

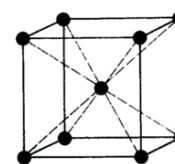
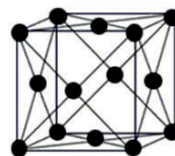
Заметим, что большинство металлов имеют либо бсс- (кубическая объемно-центрированная), либо фсс-решетки. Перейти от простой кубической решетки к фсс-, либо бсс-решетке достаточно легко. Выполнение следующих фрагментов кода для каждого узла пространства наделяет трехмерный массив space соответствующей структурой:

```

// фсс-структура
if not odd(i) and not odd(j) and not odd(k) or
not odd(i) and odd(j) and odd(k) or
odd(i) and not odd(j) and odd(k) or
odd(i) and odd(j) and not odd(k)
then space[i, j, k]:= 0
else space[i, j, k]:=-2;

// бсс-структура
if not odd(i) and not odd(j) and not odd(k) or
odd(i) and odd(j) and odd(k)
then space[i, j, k]:=0
else space[i, j, k]:=-2;

```



Здесь 0 означает, что данный элемент пространства свободен, и в нём может быть размещен атом; -2 данный элемент пространства запрещен структурой решетки.

Модель с некристаллической динамической решеткой

Структуры данных:

Type sorts = (Ag, Al, Au, Cu, Ir, Ni, Pd, Pt, Rh, Nn);

//металлы

//(Nn – вакансия)

TDN = record

d: real;

// расстояние от атома до плоскости ударной волны

n: longWord;

// номер атома в массиве atom

end;

TAtom = record

x, y, z: real;

// координаты атома

sx, sy, sz: shortInt;

// координаты атома в массиве space

sort: sorts;

// название элемента атома

T: word;

// величина «температуры» атома

end;

Var

atom: array[1..16777216] of Tatom;

// массив атомов

d1: array[1..16777216] of TDN;

//массив расстояний и номеров атомов

d2: array[1..8388608] of longWord;

// массив номеров атомов

space: array[-128..127, -128..127, -128..127] of longInt;

// массив-пространство

Общий объем занимаемой оперативной памяти не более 800 Мб.

Заметим, что в отличие от простейшей модели атомы имеют вещественные координаты.

Алгоритм:

цикл пока программа не получила сигнал о завершении

учесть попытку

если пора имитировать ударную волну

то имитировать ударную волну

выбрать первый случайный узел

выбрать второй случайный узел, являющийся соседом первого узла

вычислить энергию частицы

обменять местами выбранные атомы в выбранных узлах

вычислить энергию частицы

рассчитать ΔE – изменение энергии частицы

если $\Delta E > 0$ и $\text{random} > e^{-\frac{\Delta E}{kT}}$ // где k – постоянная Больцмана,
 // T – «температура» первого выбранного атома
 то обменять местами выбранные атомы
 уменьшить «температуру» атома в первом узле на T_{cool}
 если «температура» атома в первом узле **меньше** общей температуры системы:
 то приравнять «температуру» этого атома общей температуре системы

конец цикла

Примечание: T_{cool} (параметр модели) – величина, на которую уменьшается «температура» возбужденного атома при каждом его выборе.

Пояснения к алгоритму:

В приведённом выше алгоритме используется только релаксация атомов. Для включения в модель релаксации узлов достаточно добавить следующее:

if $\text{random} < p$ // p – вероятность выбора релаксации узлов
 then выбрать случайный узел и сдвинуть его случайным образом
 else выполнить релаксацию атомов, как это описано выше

Некоторые результаты, полученные в рамках работ, выполненных учащимися ГПРТ:

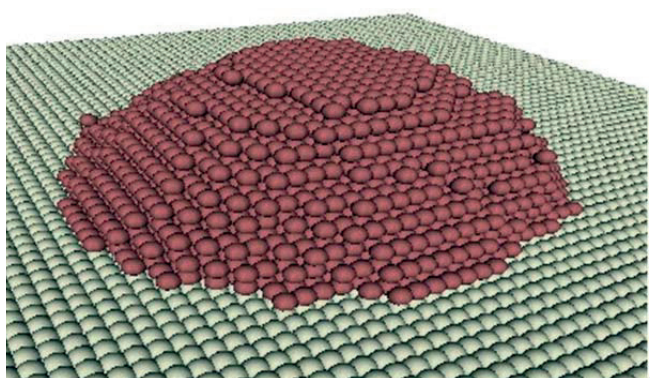


Рис. 1. Равновесная форма нанесённой металлической наночастицы. Простая кубическая решётка. Учёт взаимодействия только с ближайшими соседями. Моделирование на основе ансамбля Гиббса. 2002 год

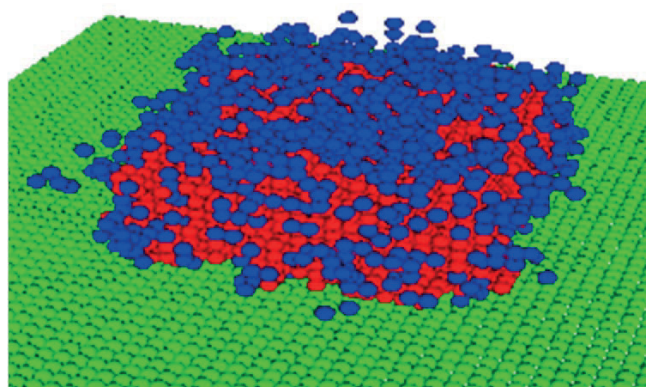


Рис. 2. Заполнение поверхности нанесённого катализатора молекулами CO. Простая кубическая решётка. Взаимодействие ближайших атомов. 2002 год

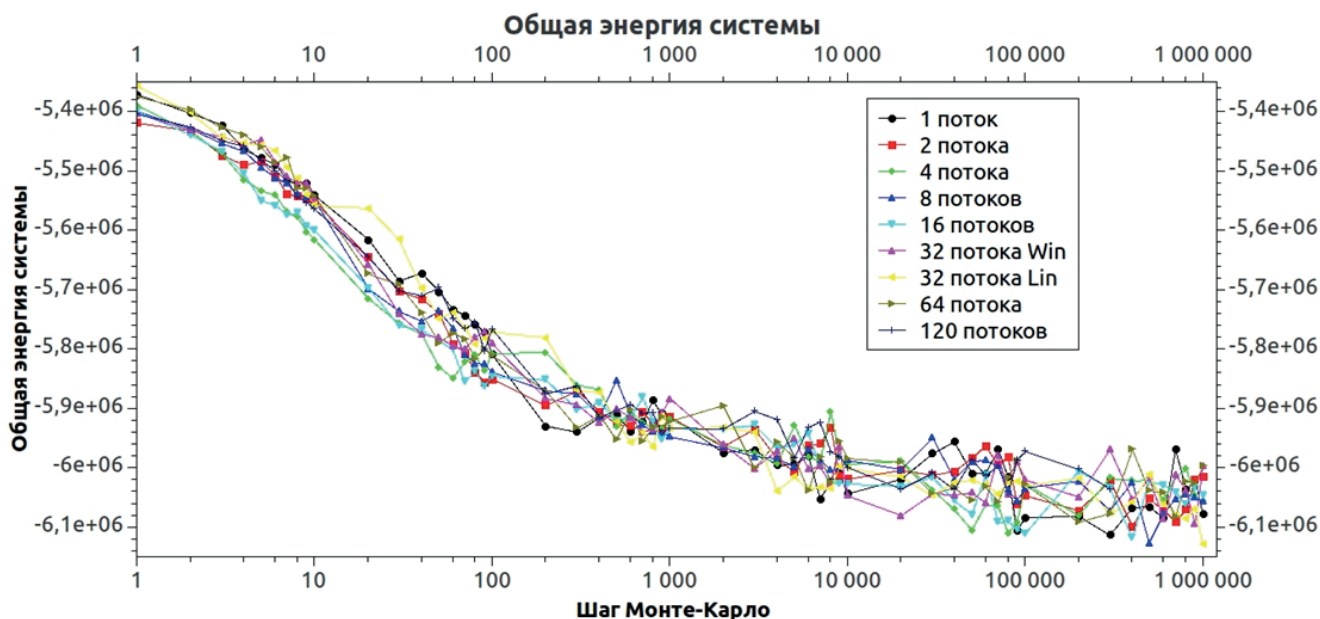


Рис. 3. Динамика изменения общей энергии свободной наночастицы, при многопоточном моделировании. Простая кубическая решётка. Потенциал Морзе. 2012 год

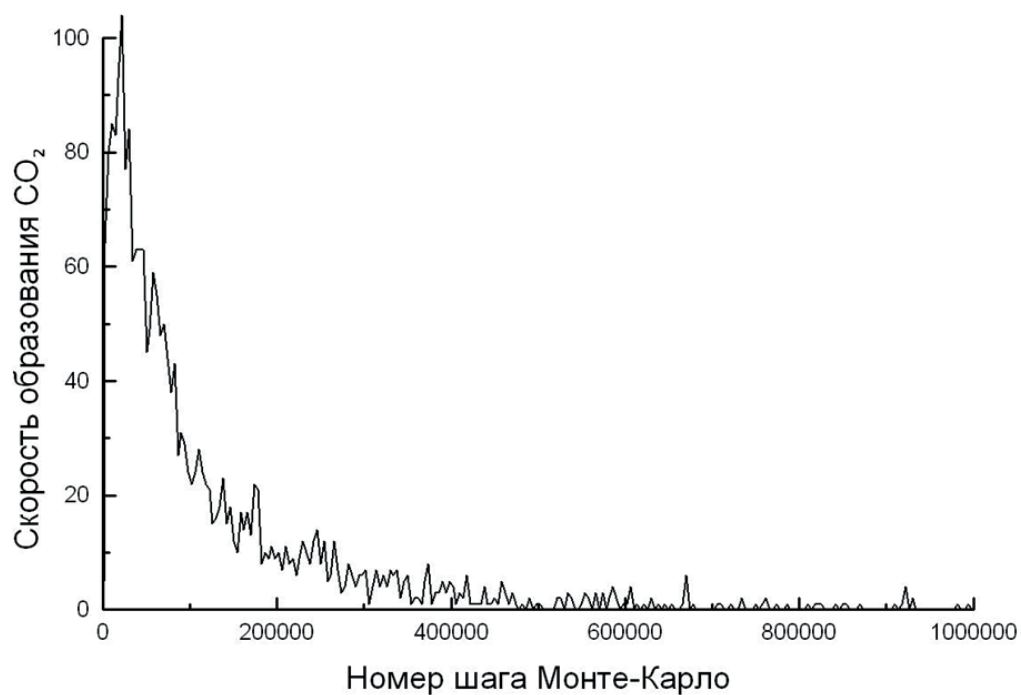


Рис. 4. Изменение скорости реакции окисления CO в процессе каталитической коррозии. Простая кубическая решётка. Ближайшие взаимодействия. 2003 год

Динамика общей энергии наночастицы

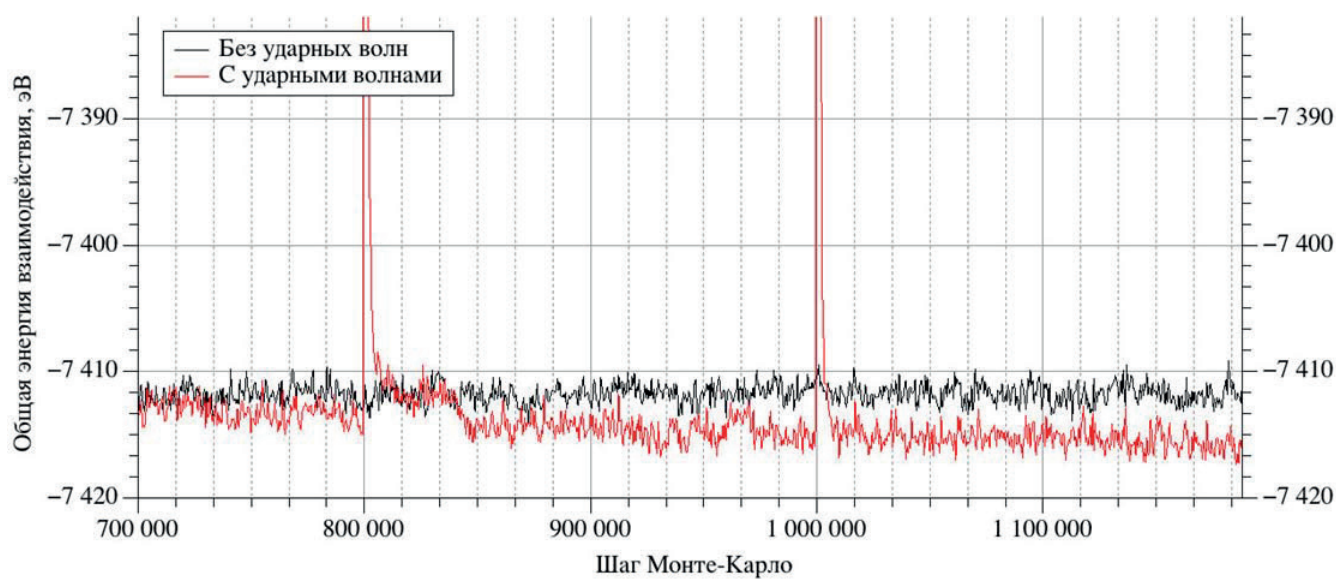


Рис. 5. Динамика общей энергии наносплава Pd-Ni с имитацией ударных волн и термического возбуждения атомов и без них. Некристаллическая динамическая решётка. Потенциал Морзе. 2017 год

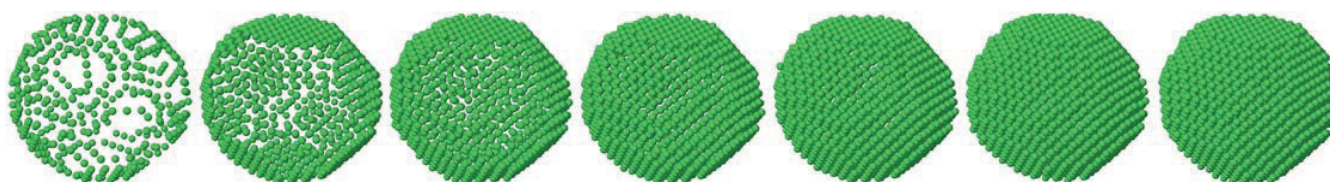


Рис. 6. Равновесная форма наносплава Pd-Ni. Содержание атомов Ni от 10% до 70% (атомы Pd на рисунке не изображены). Некристаллическая динамическая решётка

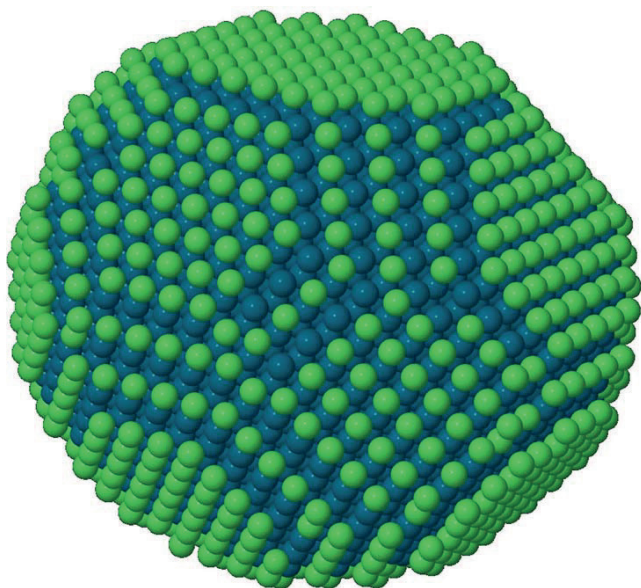


Рис. 7. Равновесная форма наносплава Pd-Ni. Регулярная сетка из атомов Ni на поверхности Pd. Атомов Ni 20%. Некристаллическая динамическая решётка. Потенциал Морзе. 2017 год

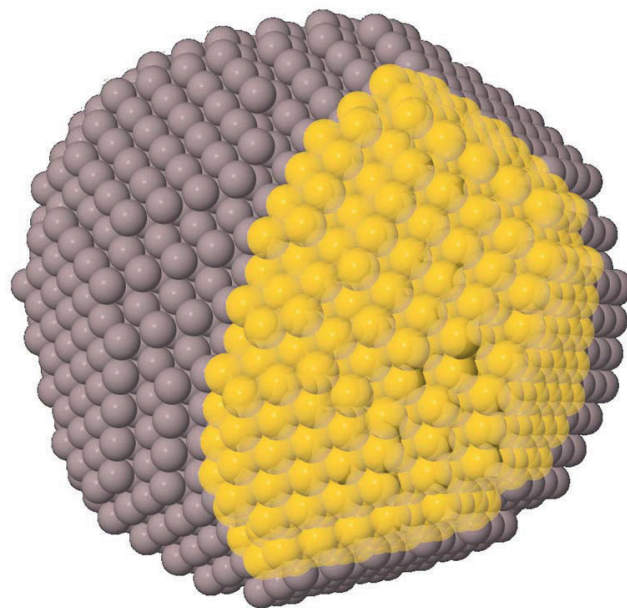


Рис. 8. Хиральная частица аметистового золота. Некристаллическая динамическая решётка. Потенциал Морзе. (Атомы алюминия изображены полупрозрачным цветом). 2017 год

Библиографический список

1. Алтухов Ю.А., Брейтигам Э.К. Новые возможности математического моделирования в высшей школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5(24): 147 – 150.
2. Бурхинов М.В., Красильников М.П. Программа для ЭВМ. Программа имитационного моделирования равновесной формы наночастицы на основе ансамбля Гиббса. Простая кубическая решетка. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2011618992. 17 ноября 2011.
3. Ооржак А.А., Красильников М.П. Программа для ЭВМ. Программа многопоточного имитационного моделирования равновесной формы наночастицы. Простая кубическая решетка. Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2012617485. 17 августа 2012.
4. Кызыл-оол К.М., Красильников М.П. Программа решеточного имитационного моделирования упрочения наносплава ударной волной. Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2017615239. 10 мая 2017.
5. Ооржак А.А., Красильников М.П. Многопоточное имитационное моделирование равновесной формы наночастицы. Состояние и освоение природных ресурсов Тувы и сопредельных регионов Центральной Азии. Эколого-экономические проблемы природопользования. Кызыл: Тувикопр СО РАН, 2012; Вып. 12: 142 – 146.
6. Еленин Г.Г. Нанотехнологии и вычислительная математика. Математическое моделирование нанотехнологических процессов и наноструктур. *Труды научного семинара*. Москва: МГУ, 2001; 1: 5 – 29.
7. Baletto F., Ferrando R. Structural properties of nanoclusters: Energetic, thermodynamic, and kinetic effects. *Reviews of modern physics*. 2005; V. 77, № 1: 371 – 423.
8. Cuenya B.R. Synthesis and catalytic properties of metal nanoparticles: size, shape, support, composition and oxidation state effects. *Thin Solid Films*. 2010; № 518: 3127 – 3150.
9. Черезов Е.А., Ковалёв Е.В., Елохин В.И., Мышляцев А.В. Статистическая решеточная модель бимолекулярной реакции на динамически изменяющейся поверхности объемноцентрированного кристалла металла. *Кинетика и катализ*. 2006; Т. 47, № 4: 1 – 13.
10. Combe N., Jensen P., Pimpinelli A. Changing Shapes in the Nanoworld. *Phys. Rev. Lett.* 2000; V. 85, № 1: 110 – 113.
11. Экштайн В. Компьютерное моделирование взаимодействия частиц с поверхностью твердого тела. Москва: Мир, 1995.
12. Metropolis N., Rosenbluth A.W., Rosenbluth M.N., Teller A.H., Teller E., Equation of State Calculations by Fast Computing Machines. *J. Chem. Phys.* 1953; V. 21, № 6: 1087 – 1092.
13. Ковалёв Е.В., Елохин В.И., Мышляцев А.В., Бальжинмаев Б.С. Новая статистическая решеточная модель нанесенной наночастицы: влияние диссоциативной адсорбции на равновесную форму и морфологию поверхности частицы. *Кинетика и катализ*. 2001; Т. 381, № 2: 1 – 5.
14. Красильников М.П. Потенциал Морзе в имитационной решеточной модели релаксации металлической наночастицы. *Вестник Томского государственного педагогического университета* (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013; 8(136): 170 – 174.

References

1. Altuhov Yu.A., Brejtagam E.K. Novye vozmozhnosti matematicheskogo modelirovaniya v vysshej shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5(24): 147 – 150.
2. Burhinov M.V., Krasil'nikov M.P. Programma dlya 'EVM. Programma imitacionnogo modelirovaniya ravnovesnoj formy nanochasticy na osnove ansamblya Gibbsa. Prostaya kubicheskaya reshetka. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya 'EVM № 2011618992. 17 noyabrya 2011.
3. Oorzhak A.A., Krasil'nikov M.P. Programma dlya 'EVM. Programma mnogopotchnogo imitacionnogo modelirovaniya ravnovesnoj formy nanochasticy. Prostaya kubicheskaya reshetka. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programm dlya 'EVM № 2012617485. 17 avgusta 2012.
4. Kyzyl-ool K.M., Krasil'nikov M.P. Programma reshetochного imitacionnogo modelirovaniya uprocheniya nanosplava udarnoj volnoj. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programm dlya 'EVM № 2017615239. 10 maya 2017.
5. Oorzhak A.A., Krasil'nikov M.P. Mnogopotchnoe imitacionnoe modelirovanie ravnovesnoj formy nanochasticy. Sostoyanie i osvoenie prirodnih resursov Tuvy i sopredel'nyh regionov Central'noj Azii. 'Ekologo-'ekonomicheskie problemy prirodnopol'zovaniya. Kyzyl: TuvIKOPR SO RAN, 2012; Vyp. 12: 142 – 146.
6. Elenin G.G. Nanotekhnologii i vychislitel'naya matematika. Matematicheskoe modelirovanie nanotekhnologicheskikh processov i nanostruktur. *Tруды научного семинара*. Moskva: MGU, 2001; 1: 5 – 29.
7. Baletto F., Ferrando R. Structural properties of nanoclusters: Energetic, thermodynamic, and kinetic effects. *Reviews of modern physics*. 2005; V. 77, № 1: 371 – 423.
8. Cuenya B.R. Synthesis and catalytic properties of metal nanoparticles: size, shape, support, composition and oxidation state effects. *Thin Solid Films*. 2010; № 518: 3127 – 3150.

9. Cherezov E.A., Kovalev E.V., Elohin V.I., Myshlyavcev A.V. Statisticheskaya reshetochnaya model' bimolekulyarnoy reakcii na dinamicheski izmenyayushejsya poverhnosti ob'ednennogo kristalla metalla. *Kinetika i kataliz.* 2006; T. 47, № 4: 1 – 13.
10. Combe N., Jensen P., Pimpinell A. Changing Shapes in the Nanoworld. *Phys. Rev. Lett.* 2000; V. 85, № 1: 110 – 113.
11. Ekshtajn V. *Komp'yuternoe modelirovanie vzaimodejstviya chastic s poverhnost'yu tverdogo tela.* Moskva: Mir, 1995.
12. Metropolis N., Rosenbluth A.W., Rosenbluth M.N., Teller A.H., Teller E., Equation of State Calculations by Fast Computing Machines. *J. Chem. Phys.* 1953; V. 21, № 6: 1087 – 1092.
13. Kovalev E.V., Elohin V.I., Myshlyavcev A.V., Bal'zhinimaev B.S. Novaya statisticheskaya reshetochnaya model' nanesennoj nanochasticy: vliyaniye dissociativnoy adsorbicii na ravnovesnuyu formu i morfologiyu poverhnosti chasticy. *Kinetika i kataliz.* 2001; T. 381, № 2: 1 – 5.
14. Krasil'nikov M.P. Potencial Morze v imitacionnoj reshetochnoj modeli relaksacii metallicheskoj nanochasticy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013; 8(136): 170 – 174.

Статья поступила в редакцию 27.10.17

УДК 37.01

Litvinov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru

Dzhekanovich N.H., Deputy Dean of Advanced Training and Retraining, Faculty of Additional Education, Sergey Adriyaka's Academy of Watercolor and Fine Arts (Moscow, Russia), E-mail: 9253145929@yandex.ru

Moiseev E.O., postgraduate, Moscow State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: 692500@rambler.ru

Balaban O.V., Professor, Department of Music Art, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: balabanolga@mail.ru

PEDAGOGY OF THE FUTURE: INFORMATION BASIS OF CONSOLIDATION OF KNOWLEDGE AND SPIRITUAL DEVELOPMENT. The article raises a question about the necessity of revision of pedagogical theory and practice in relation to the new information forms of learning, reflection on the development and interaction of knowledge and information. The energy-human nature is allowed to consider the significance of the development of energy-information of education, which directs its efforts not so much on quantitative growth parameters of learning which in many respects has already been achieved, but rather on their qualitative development. In this context, the research identifies opportunities to update and use of information hermeneutics aimed at the sense of identity. It is proved that the demand for information of hermeneutics due to the internal trends of the educational system, with its increasing attention to the individual, is always unique and unrepeatable manifestations of human subjectivity in the information space.

Key words: information, knowledge, energy and information pedagogy, information hermeneutics.

A.B. Литвинов, канд. пед. наук, доц., Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

Н.Х. Джеканович, зам. декана по повышению квалификации и переподготовке кадров факультета дополнительного образования, Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, г. Москва, E-mail:

Е.О. Моисеев, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 692500@rambler.ru

О.В. Балабан, проф. каф. музыкального искусства, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: balabanolga@mail.ru

ПЕДАГОГИКА БУДУЩЕГО: ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ КОНСОЛИДАЦИИ ЗНАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье поставлен вопрос о необходимости пересмотра педагогической теории и практики в связи появлением новых информационных форм обучения, размышлений о развитии и взаимодействии знаний и информации. Энергоинформационная природа человека позволила рассмотреть значимость развития энергоинформационной педагогики, которая направляет свои усилия не столько на количественный рост параметров обучения, которые во многом уже достигнуты, сколько на их качественное развитие. В данном контексте обозначены возможности актуализации и использования информационной герменевтики, направленной на смыслообразование и смыслообразование личности. Обосновано, что востребованность информационной герменевтики обусловлена внутренними тенденциями образовательной системы с её нарастающим вниманием к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности в условиях информационного пространства.

Ключевые слова: информация, знания, энергоинформационная педагогика, информационная герменевтика.

В связи с новыми достижениями науки, назрела необходимость пересмотра педагогических теорий и практики. Изменения назрели и они неизбежны в связи с появлением новых информационных форм обучения. Анализ теоретических идей по данной проблеме позволил рассмотреть основные аспекты становления информационных основ консолидации знания и духовного развития личности.

Как указывает Н.Д. Наумов «отечественная философско-педагогическая мысль предлагает возможные пути для развития нового уровня мышления. Целостное понимание человека и человечества, признание приоритета общечеловеческих ценностей – родовые черты русской философской культуры с её вселенной открытостью. Изучение же её опыта в педагогике XX в. предоставляет возможности разрешить проблемы обучения и воспитания нового человека, мыслящего и творчески действующего» [1, с. 10].

В своих исследованиях Г.В. Иващенко и Т.В. Науменко подчеркивают, что «всякая деятельность представляет собой информационно направленный процесс, а информационные

процессы в обществе определяются сознанием и представляют собой, так или иначе, процессы общения, то есть процессы передачи некоторого готового знания» [2]. Таким образом, в педагогике важно учитывать, что знание, предназначенное для передачи, трансляции и есть информация. В связи с этим следует принять такое определение: «Информация – это знание, но не все знание, которым располагает человечество, а лишь та его часть, которая используется для ориентировки, для активного действия, для управления...» [3, с. 238].

Осознанные знания, по мнению И.П. Подласого, появляются из врожденных идей в человеческой голове исключительно приложенным собственными усилиями. В результате этого возбуждается резонанс, на который наше сознание откликается появлением новой, но новой лишь для сознания, информации. Таким образом, сознательно приобрести знания означает поставить на неизвестном опознавательный знак, который будет введен в сознание. Не случайно знания и знаки являются однокоренными словами [4]. Кроме того, педагогика оперирует понятием «идея» как продукта идеального, духовного. И.П. Подласый в своих тру-

дах размышлял: «Откуда возникают идеи? Прежняя педагогика предлагала нам выводить их из ощущений. Но действительность этого не подтверждает. У человека множество идей, знаний, понятий, которых никогда раньше не было в его ощущениях» [5, с. 308]. Еще не видя окружающего мира, новорожденные дети и животные имеют информацию о том, как действовать в нём. Этот факт свидетельствует о наличии информации в их мозге о том мире, в котором им придется жить. Во время сна мозг учится пользоваться этой информацией, чтобы затем реальный мир был воспринят без эксцессов [6].

С самого начала теория «врожденных идей» вызывала ожесточенные споры и разногласия. Исследуя данный вопрос, И.П. Подласый уточняет, что ученые понимали: здесь скрыты фундаментальные основания человеческого бытия и воспитания. Любая констатация – есть идеи или их нет – круто изменяет всю науку о человеке. Ответить требовалось однозначно – да или нет. Многие выдающиеся умы высказались по этому вопросу. Но никто не получил решительного перевеса. Каждый остался при своем мнении. До сих пор проблема осталась открытой [7].

В рамках данного направления развития педагогической мысли интересно привести примеры высказываний Я.А. Коменского и К.Д. Ушинского. Так, Я.А. Коменский писал, что в нашем уме от природы заложены контуры всей вселенной и всей гармонии мира. Но они актуализируются только под воздействием чувств... Ум – активная потенция, актуализируемая своей собственной силой, но под воздействием внешних объектов [8]. К.Д. Ушинский подчёркивал: «Во всяком зародыше есть живая творная идея, которая развивается и обнаруживается в организации... теперь становится понятным само собой, почему наша душа может впитывать с наибольшей охотой ту деятельность, мысли, стремления, чувство, склонности, телесные черты, для которых уже находит подготовку в нервной системе...» [9]. Философия и педагогика XX в. совсем отказались от идеи врожденного ума, предпочитая твердо стоять на позиции возникновения всех знаний из чувственного опыта. Так, один из теоретиков педагогики В.К. Дьяченко в своей книге «Новая дидактика» выстраивает теорию из постулата: «Источник всех наших знаний в конечном итоге – опыт».

Но в настоящее время появляется множество доказательств того, что не опыт источник наших знаний. Результаты исследования различных концепций позволяют Н.Ф. Овчинникову рассмотреть идею – знания уже есть, с ними человек рождается. Опыт их только запускает, активизирует, заставляет возникнуть. Чем больше опыта, тем больше имеющихся в сознании идей активизируется. У нас нет готовой теории знания, а понятие знания не поддается какому-либо краткому определению. В общем, согласно современной философии, знание – это объективная реальность, данная в сознании человека [10].

Следует отличать знание от материального носителя знания, например, текста, в котором представлено знание. В данном контексте мы согласны с идеей С.Л. Катречко о том, что «Мир» объективированного знания не самодостаточен, а предполагает наличие, по крайней мере, еще трех моментов [11]: 1) наличие особых «шифров», позволяющих извлекать знание и «смысл» знания из носителя; 2) наличие особого устройства или «органа», с помощью которого осуществляется дешифровка и извлечение знания; 3) необходимость особой активности, или «познавательного» усилия существа, владеющего «шифрами» и «органом» дешифровки.

По мнению Е.Н. Князевой, универсализм личности сегодня состоит не в объеме удерживаемых в памяти сведений и не в массиве оперируемых знаний из разных дисциплинарных областей, а в овладении общей системой ориентации в океане информации, в создании жестких личностных фильтров – четких способов отбора ценной информации, а также в формировании умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний. Главное – не знать, а знать, как найти, как быстро добывать требуемые знания в современных энциклопедиях или в сети Интернета. Стало значимо умение находить путь к знанию, путь поиска решения и умение делать по этому пути первые шаги [12].

В скором будущем начнёт активно развиваться новое направление педагогики – энергоинформационное, в основе которого заложены понятия «энергетика» и «духовное состояние человека». Энергоинформационная педагогика ставит в центре изучения и практического развития духовные силы и качества человека. К ним относятся: воспитание души, развитие энергоинформационных свойств человека (чувствования), разблокиро-

вания мозговых программ (незадействованных участков мозга в жизнедеятельности человека).

В своем учебном пособии «Энергоинформационная педагогика» И.П. Подласый указывает на значимость направленности обучения на развитие функций мозга, его силы и способности генерировать запрос и понимать полученную информацию из вселенского банка информации. Данную мысль он обосновывает тем, что современная наука практически доказала существование единого энергоинформационного поля Вселенной. А человек есть его частичка, энергия. Кроме того, результаты исследований наглядно свидетельствуют – сознание не является продуктом деятельности мозга, в мозге не содержатся знания, все существующие знания содержатся в энергоинформационной сфере Вселенной. Человек может их оттуда «запросить» и воспользоваться ими. Ярким примером этого являются дети-индиго [13].

Мы согласны с И.П. Подласым о том, что выводы, полученные в экспериментах по изучению энергоинформационной сущности человека, модель ученика, в которой на первый план выдвинуты не внимание и способности, а энергетические силы, дифференциация обучаемых не по успеваемости, а по сходству аур и практические рекомендации по возвращению души в педагогическую науку и практику – всё это выглядит пока необычно и непривычно. Но в то же время, на современном этапе обучения и воспитания подрастающего поколения работает немало педагогов, пришедших интуитивно к пониманию энергоинформационных сил человека через свою практику. И самым важным в развитии данных идей является то, что энергоинформационная педагогика направляет свои усилия не столько на количественный рост параметров обучения, которые во многом уже достигнуты, сколько на их качественное развитие. До сих пор максимально эксплуатировалась только одна направленность мозга – обрабатывать информацию из внешнего мира. Это называлось мышлением и завершалось обучением. Но для того, чтобы мозг мог реагировать на импульсы внешнего мира последовательно, человек и сам должен думать последовательно [14].

Направление определилось – энергоинформационная природа человека. А что из этого получится, какие новые знания будут положены в копилку педагогических идей, какие технологии обучения будут созданы на их основе, – еще во многом предстоит понять. В настоящее время уже можно констатировать, «что обеспечение обучающихся необходимыми знаниями не решает проблемы их готовности и адаптации к динамично изменяющимся социально-экономическим условиям российской действительности. В данном контексте необходимо учесть, что вхождение России в мировое информационное пространство определило основные тенденции реформирования и развития образовательной системы. Важной задачей педагогической науки и практики становится формирование человека информационного общества, способного полноценно функционировать в информационной среде, эффективно использовать ее возможности и ценностный потенциал» [15, с. 201]. Научиться жить – это не просто иметь доступ к базам данных и черпать новую информацию, но и получить глубокие, фундаментальные знания, более того, трансформировать приобретенные знания в мудрость и мудро строить свою жизнь. Возможно, так следует сформулировать задачу для нашего современника в информационном обществе.

С учетом вышесказанного важно обратить внимание на становление и развитие такого научного направления как информационная герменевтика, и на её основе разработку герменевтической технологии обучения [16]. Как указывает А.Ю. Голошумов, обращение к герменевтике в информационном социуме обусловлено тем обстоятельством, что в центре герменевтического учения находится проблема понимания, которая имеет для образовательного процесса уникальное значение, так как затрагивает интересы всех образовательных структур и объединяет в единой целевой установке всех субъектов образования. В своих исследованиях А.Ю. Голошумов показал возможность использования информационной герменевтики в процессе обучения студентов вуза на базе различных информационных порталов. «Всякий контент информационных порталов интертекстуален. В нем выделяются гипертексты различного уровня иерархии, восприятие которых предполагает осознание и интерпретацию разных знаковых систем в единстве с содержанием информационного портала. Востребованность герменевтического подхода обусловлена внутренними тенденциями образовательной системы с её нарастающим вниманием к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности в условиях информационного пространства» [17, с. 17].

То есть информационную герменевтику можно рассмотреть как «выявление и обоснование значимости истолкования и интерпретации представленной информации, понимания и постижение информационной реальности через рефлексивное осмысление богатейшего ценностного опыта социума» [18, с. 153]. В связи с чем, «герменевтическое направление в условиях информатизации сегодня разрабатывается с целью определения методов и приёмов, способствующих наиболее полному и всестороннему постижению человеком социокультурной реальности в целом в контексте взаимодействия аффективных и интеллектуальных начал инновационной деятельности на основе соединения рационального и иррационального в познании и понимании

окружающего социума» [там же, с. 153]. Процесс применения информационной герменевтики как совокупность средств преобразования исходной информации в ценностную, реализующую поставленные цели, можно подразделить на три этапа: «поиск необходимой информации; осознание ее смысловой и ценностной составляющей; представление результата, его интерпретация и оценка» [19, с. 221].

Таким образом, информационная герменевтика обеспечивает смыслообразование и смыслообразование в процессе анализа и оценки информационных объектов и в будущем может выступать одной из базовых методологий современной педагогической науки обучения и воспитания личности.

Библиографический список

1. Наумов Н.Д. *Философские основания педагогических теорий в России в XX в.* Диссертация ... доктора философских наук. Екатеринбург, 2004.
2. Иващенко Г.В., Науменко Т.В. *Массовая информация*. Available at: <http://credonew.ru/content/view/166/25/>, <http://credonew.ru/content/view/181/27>
3. Афанасьев В. Г. *Системность и общество*. Москва, Политиздат, 1980.
4. Подласый И.П. Механизмы эдукации. *Все для администратора школы!* 2016; № 5-6 (53-54): 57 – 80.
5. Подласый И.П. *Педагогика* в 2 т. Т. 1. Теоретическая педагогика. Кн. 1. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
6. Репьев С.И. *Человек: информация, системы взаимодействий, наследственность: теория и практика*. Санкт-Петербург: Интанти, 1998.
7. Подласый И.П. *Педагогика* в 2 книгах. Кн. 2. Общие основы. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
8. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. Т. 2. Москва: Педагогика, 1982.
9. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания*. Опыт педагогической антропологии: в 2 томах. Т. 1. Москва: АПН, 2004.
10. Овчинников Н.Ф. Знание – болевой нерв философской мысли (к истории концепций знания от Платона до Поппера). *Вопросы философии*. 2001; 1: 83
11. Катречко С.Л. *Знание как сознательный феномен*. Available at: http://siblibio.com/biblio/archive/katrechko_snanie
12. Князева Е.Н. Научись учиться. *Мост*. 2001; 44: 52 – 53.
13. Подласый И.П. *Энергоинформационная педагогика*. Москва: Дата Сквер, 2010.
14. Мовчан П.П. *Философия и педагогика XXI века*. Available at: <http://deti.ucoz.org/publ/1-1-0-4>
15. Голошумов А.Ю., Голошумова Г.С., Ефимова П.С., Ежов С.Г. Социально-ориентированное образование личности: информационно-коммуникационный аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2: 200 – 203.
16. Голошумова Г. С., Назаров Д.М. Возможности герменевтической технологии в процессе дистанционного обучения. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2010; 8: 119 – 128.
17. Голошумов А.Ю. *Организационно-педагогические условия использования информационных порталов в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2010.
18. Голошумов А.Ю., Голошумова Г.С., Ефимова П.С., Ежов С.Г. Социально-педагогический потенциал информационной герменевтики. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1: 153 – 155.
19. Дергунов В.И., Голошумов А.Ю., Голошумова Г.С., Назаров Д.М., Неболюбова И.В. Научные истоки становления и развития информационной герменевтики. *Приволжский научный журнал*. 2014; 3: 217 – 223.

References

1. Naumov N.D. *Filosofskie osnovaniya pedagogicheskikh teorii v Rossii v XX v.* Dissertaciya ... doktora filosofskih nauk. Ekaterinburg, 2004.
2. Ivaschenko G.V., Naumenko T.V. *Massovaya informaciya*. Available at: <http://credonew.ru/content/view/166/25/>, <http://credonew.ru/content/view/181/27>
3. Afanas'ev V. G. *Sistemnost' i obschestvo*. Moskva, Politizdat, 1980.
4. Podlasj I.P. *Mehanizmy `edukacii. Vse dlya administratora shkoly!* 2016; № 5-6 (53-54): 57 – 80.
5. Podlasj I.P. *Pedagogika* v 2 t. T. 1. Teoreticheskaya pedagogika. Kn. 1. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
6. Rep'ev S.I. *Chelovek: informaciya, sistemy vzaimodejstvij, nasledstvennost': teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Intant, 1998.
7. Podlasj I.P. *Pedagogika* v 2 knigah. Kn. 2. Obschie osnovy. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999.
8. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. T. 2. Moskva: Pedagogika, 1982.
9. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya*. Opyt pedagogicheskoy antropologii: v 2 tomah. T. 1. Moskva: APN, 2004.
10. Ovchinnikov N.F. Znanie – bolevoj nerv filosofskoj mysli (k istorii koncepcij znaniya ot Platona do Poppera). *Voprosy filosofii*. 2001; 1: 83
11. Katrechko S.L. *Znanie kak soznatel'nyj fenomen*. Available at: http://siblibio.com/biblio/archive/katrechko_snanie
12. Knyazeva E.N. Nauchis' učit'sya. *Most*. 2001; 44: 52 – 53.
13. Podlasj I.P. *Energoinformacionnaya pedagogika*. Moskva: Data Skver, 2010.
14. Movchan P.P. *Filosofiya i pedagogika XXI veka*. Available at: <http://deti.ucoz.org/publ/1-1-0-4>
15. Goloshumov A.Yu., Goloshumova G.S., Efimova P.S., Ezhov S.G. Social'no-orientirovannoe obrazovanie lichnosti: informacionno-kommunikacionnyj aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2: 200 – 203.
16. Goloshumova G. S., Nazarov D.M. Vozmozhnosti germenevticheskoy tehnologii v processe distancionnogo obucheniya. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2010; 8: 119 – 128.
17. Goloshumov A.Yu. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya informacionnyh portalov v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
18. Goloshumov A.Yu., Goloshumova G.S., Efimova P.S., Ezhov S.G. Social'no-pedagogicheskij potencial informacionnoj germenevtiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1: 153 – 155.
19. Dergunov V.I., Goloshumov A.Yu., Goloshumova G.S., Nazarov D.M., Nebolyubova I.V. Nauchnye istoki stanovleniya i razvitiya informacionnoj germenevtiki. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*. 2014; 3: 217 – 223.

Статья поступила в редакцию 14.10.17

УДК 378

Milusheva G.M., postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D Aliyev (Karachayevsk, Russia),
E-mail: zzuleiha@mail.ru

CULTUROLOGICAL AND COMPETENCE APPROACHES TO THE FORMATION OF THE GENERAL CULTURE OF A FUTURE MEDICAL WORKER. The article focuses on the value of forming the common culture among students of a medical college. The article considers the cultural approach as a methodological basis for training future medical workers. The work proposes the author's point of view on the category of "humanitarian culture". The concept of "general culture" is analyzed, the systemic unity of cultural and competence approaches is emphasized in the process of shaping the general culture of future medical workers. The au-

thor concludes that the methodological framework of the process of formation of the common culture among college students can be represented by cultural and competence approaches in their systemic unity, because these approaches in its methodological value are functionally interrelated and complementary.

Key words: culture, cultural approach, humanitarian culture, general culture, competence approach.

Г.М. Милушева, аспирант, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

В статье делается акцент на ценности формирования общей культуры у студентов медицинского колледжа. Рассматривается культурологический подход в качестве методологической основы подготовки будущих медицинских работников. Предлагается авторская точка зрения на категорию «гуманитарная культура». Анализируется понятие «общая культура». Автор делает вывод о том, что методологическая основа процесса формирования общей культуры у студентов медицинского колледжа может быть представлена культурологическим и компетентностным подходами в их системном единстве, так как данные подходы по своему методологическому значению являются функционально взаимосвязанными, взаимообусловленными и взаимодополняемыми.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, гуманитарная культура, общая культура, компетентностный подход.

Ориентация российского профессионального образования на общекультурное развитие будущих специалистов является одной из его наиболее значимых задач. Это в полной мере относится и к медицинскому образованию. Профессиональная подготовка медицинского работника, формирование общей культуры его личности требует определения методологической основы соответствующего образовательного процесса, которая, по нашему мнению, может быть представлена культурологическим и компетентностным подходами. В связи с этим необходимо выявить интегративный механизм, позволяющий рассматривать обозначенные подходы в единой системной целостности. Культурологический подход в своем методологическом значении оперирует смысловым полем базовой категории «культура». А.С. Запесоцкий, всесторонне изучив данную категорию, констатировал следующее: в современной науке существует несколько сотен ее определений. Обращение к этим определениям позволило исследователю трактовать наиболее общую сущность культуры в качестве совокупности ценностей, норм, идеалов, свойственных определенной социальной общности, зафиксированных в письменных источниках, устном народном творчестве, традициях и обуславливающих смыслы человеческой жизни, а также существования социальных групп и общества в целом [1].

Несмотря на множественность авторских определений категории культуры, общим для них является понимание человека в качестве субъекта культурного развития. В этом плане понятие «культура» обозначает качественную характеристику того, насколько человек сумел выйти за пределы своей биологической природы, развить в себе социальную сущность. В данном контексте культурой является лишь то из произведенного человеком, что направлено на его саморазвитие, нравственную и духовную самоактуализацию в социуме [2]. Таким образом, культура имеет выраженное аксиологическое значение, которое определяет особую ценность ее гуманитарной составляющей. В свою очередь гуманитарная культура обладает двумя основными признаками:

- во-первых, обозначает внутренний мир личности, меру развития её духовных потребностей и способностей;
- во-вторых, гуманитарная культура характеризуется уровнем интенсивности проявления внутреннего мира человека в его созидательной практической деятельности.

В этом контексте, в гуманитарной культуре проявляется ее следующее фундаментальное свойство: она одновременно понимается в качестве субъективного мира человека и внешнего, объективного по отношению к нему мира культуры. Поэтому идея о «двойном содержании» любой модели культуры, о наличии в ней двух основных составляющих – образа мира и образа человека, в настоящее время уже не является дискуссионным [3, с. 140]. В субъективном понимании, гуманитарная культура проявляется в соответствующих ценностных ориентациях личности. Другими словами, гуманитарная культура – это, прежде всего, целостная система культуры знаний, эмоций, чувств, человеческого общения и творческой деятельности.

Отечественный исследователь Р.Л. Лифшиц таким образом определил роль гуманитарной культуры в жизни человека и об-

щества: гуманитарная культура способствует формированию универсальной человеческой личности, потому что, во-первых, вводит её в сферу человеческих проблем, а во-вторых, даёт возможность накапливать опыт гибкого, раскованного, диалектически парадоксального мышления в их решении [4, с. 129].

При изучении категории культуры необходимо учитывать следующее: социальные взаимодействия и отношения людей в обществе обусловлены коммуникативным свойством культуры. При этом культурная коммуникация в наиболее общем понимании представляет собой взаимодействие культурных миров (как индивидуальных, так и общественных), каждый из которых имеет свою смысловую глубину, уникальность и самостождественность [5].

В свое время русский философ П. А. Флоренский писал: «различными путями мысль приходит все к одному и тому же признанию: идеального сродства мира и человека, их взаимообусловленности, их пронизанности друг другом, их существенной связанности между собой» [6, с. 233].

Основываясь на смысле высказывания П.А. Флоренского, необходимо подчеркнуть следующий факт: во все исторические периоды развития человеческого общества, во всех многообразных культурных традициях прошлого и настоящего сосуществовали и сосуществуют две базовые противоположные ценностные ориентации и соответствующие ценностно-нормативные системы.

Доминантой первой является стремление навязать свои культурные представления и ценности другому участнику (участникам) культурной коммуникации. В этом случае практически неизбежна аксиологическая ориентация человека на утилитарное понимание целей коммуникативного процесса. Подобный инструментально-рационализирующий подход к осуществлению культурного взаимодействия априори ориентирован на реализацию принципов насилия и принуждения, понимаемых в качестве намеренно осуществляемых в социальных отношениях действий по ограничению физических и моральных возможностей человека и (или) социальных групп.

Альтернативная культурная традиция, отвергая насилие и принуждение, исходила (и исходит) из признания равноправия и равного достоинства всех сторон коммуникативного процесса в качестве партнеров по культурному диалогу [7]. В этом плане наиболее значимым механизмом общекультурного сотрудничества является духовный механизм, обусловленный идентификацией человека с базовыми, абсолютными культурными ценностями, определяющими мировоззренческую глубину любой культуры. Такая идентификация детерминирует человеческую способность ориентироваться в культурном взаимодействии на два культурных принципа, имеющих выраженное нравственное значение: принципы эгалитаризма (равенства) и плюрализма (множественности) [8, с. 95].

Обратимся теперь к понятию общей культуры. О.И. Мартыненко определяет общую культуру будущего специалиста в качестве универсальной системы, включающей: 1) процесс и результат накопления знаний, социального опыта и конструктив-

ную их реализацию в процессе жизнедеятельности; 2) сложную совокупность личностных качеств, выражающуюся в определенных ценностях, нормах, идеалах, определяющих отношение человека к себе и окружающему миру, к учебной и будущей профессиональной деятельности, включающую в себя духовность и нравственность, эстетику, толерантность и патриотизм, а также готовность и стремление человека к личностному и профессиональному развитию [9].

Наиболее значимый вклад в изучение вопросов общей культуры личности внесла И.А. Зимняя. В контексте личностно-деятельностного подхода в структуре общей культуры исследователь актуализировала шесть основных направлений, характеризующие три базовых плана её трактовки: 1) план культуры личности; 2) план культуры деятельности и 3) план культуры социального взаимодействия человека в обществе.

Обозначенные шесть направлений в рамках трех планов общей культуры конкретизируются следующим образом:

- культура личности – в культуре отношения и культуре саморегуляции;
- культура деятельности – в культуре интеллектуальной деятельности и культуре предметной деятельности;
- культура социального взаимодействия – в культуре поведения и культуре общения.

На основе анализа многочисленных определений культуры И.А. Зимняя выделяет следующие составляющие общей культуры личности в рамках каждого из шести перечисленных направлений культуры: знание окружающего мира и себя в этом мире; умение и готовность человека к творческому преобразованию себя в настоящем и будущем.

Также исследователь актуализировала семь личностных характеристик взрослого культурного человека (студента), которые, по мнению автора, могут выступать в качестве определенных положений государственного образовательного стандарта, характеризующих общекультурную сферу личности взрослого человека в свете требований современного российского общества. Исследователь выделила следующие личностные характеристики: уважение окружающих людей и самого себя в различных бытовых, профессиональных и общественных ситуациях социального взаимодействия; соответствие внешнего вида, манеры поведения и общения человека конкретным ситуациям социального взаимодействия с окружающими людьми; уважение к этнокультурным традициям, обычаям, нормам этикета во внутрикультурном и межкультурном взаимодействии; сформированная готовность к практическому использованию общекультурного запаса гуманитарного, естественнонаучного, политического, правового и др. знания; устойчивая потребность в нравственном, интеллектуальном, эстетическом, физическом и др. саморазвитии, саморегуляции и самоактуализации; ориентировка в наиболее значимых ценностно-смысловых идеалах современного мира, страны, общества; в ведущих исторических направлениях и перспективах сохранения культурной жизни мира, страны (живопись, музыка, литература, архитектура и т. д.), т. е. общечивилизационная культура; социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т. е. культура социального бытия [10].

Обратимся теперь к анализу компетентностного подхода, методологическое значение которого для отечественного профессионального образования вполне доказано современными исследователями.

По своему сущностному значению компетентностный подход является противоположностью традиционной знаниевой образовательной парадигме. Наиболее значимая проблема традиционной образовательной мысли – непонимание междисциплинарной, интегративной (надпредметной) сути категории компетентности [11]. Исходя из этого, компетентность шире понятий знания, умения и навыка, оно, безусловно, интегрирует их в себя, но, тем не менее, компетентность является понятием другого смыслового ряда, так как наряду с ЗУНами также структурируется мотивационным, этическим, социальным и поведенческим компонентами [12].

Как полагают В. А. Болотов и В. В. Сериков компетентностный подход, наряду с информированностью студентов, актуализирует их способность решать проблемы, возникающие в следующем: 1) в познании и интерпретации жизненных явлений; 2) при овладении передовой техникой и соответствующими технологиями; 3) в социальном взаимодействии, при ориентации своего поведения и поступков на определенные этические нормы с последующей поведенческой рефлексией; 4) при выполнении своих

социальных ролей в процессе жизнедеятельности; 5) в правовых и административных отношениях; 6) в процессе профессиональной ориентации и осознания собственной готовности к обучению в соответствующем образовательном учреждении; 7) при необходимости разрешать проблемы жизненного самоопределения, ориентации на тот или иной образ и стиль жизни и т. д. [13].

По мнению И.Г. Погореловой, А.Н. Калягина и Е.В. Жуковой, компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих медицинских работников позволяет:

1. Оптимизировать цели обучения будущих медицинских работников в контексте требований реальных жизненных и профессиональных ситуаций.
2. Ориентироваться на междисциплинарно-интегрированные принципы конструирования системы содержания профессиональной подготовки будущих медицинских работников.
3. Переориентировать процесс обучения от простого усвоения медицинских знаний, формирования соответствующих умений и навыков к их перспективному практическому применению в профессиональной деятельности.
4. Выстраивать стратегию повышения качества подготовки студента – будущего медика в контексте возможности его трудоустройства и последующей адаптации к профессиональной медицинской деятельности и среде.

В целом использование компетентностного подхода в медицинском образовании позволяет повысить эффективность обучения за счет: переориентации знаниевой направленности профессиональной подготовки будущих медицинских работников на ее практико-ориентированный вектор; укрепления связи организации и осуществления образовательного процесса с личностной, и в частности, с мотивационной сферой личности будущего медика. В контексте методологического значения компетентностного подхода возможно точнее оценить результаты подготовки будущих специалистов медицинского профиля, их готовность к работе в современных, быстро меняющихся условиях как профессионального, так и общесоциального характера [14; 15].

Рассмотрим теперь взаимосвязь компетентностного подхода с культурологическим, так как в контексте требований принципа полипарадигмальности, методологическая основа любого образовательного процесса должна быть представлена определенной совокупностью соответствующих подходов.

Для анализа взаимосвязи обозначенных подходов И.А. Зимняя использовала понятия «общая культура» и «социально-профессиональная компетентность».

Категория общей культуры нами была рассмотрена выше, поэтому обратимся к рассмотрению понятия «социально-профессиональная компетентность». По мнению И.А. Зимней, это: совокупная интегральная характеристика личности человека, имеющего соответствующую профессиональную квалификацию; системное качество человека, формируемое на основе его интеллектуальных способностей и личностных свойств, обуславливающих его компетентность в своей профессиональной деятельности. Модель социально-профессиональной компетентности, как полагает И.А. Зимняя, состоит из нескольких блоков (табл. 1).

Руководствуясь идеями И.А. Зимней, дадим сопоставимое определение общей культуры и социально-профессиональной компетентности медицинского работника.

Общая культура медицинского работника представляет собой способ жизнедеятельности и общественного бытия его личности, обусловленный всей совокупностью интериоризированных знаний, социокультурных ценностей, традиций и последующей их экстерииоризации во всех формах поведения специалиста.

В свою очередь социально-профессиональную компетентность медицинского работника правомерно трактовать в качестве сформированного на основе его общей культуры качества, обеспечивающего возможность решения социально-профессиональных задач в штатных и нештатных профессионально обусловленных ситуациях.

Резюмируя, можно констатировать следующее: если общая культура медицинского работника – это социально-детерминированный способ его жизнедеятельности, то его социально-профессиональная компетентность представляет собой проекцию этого способа на область профессиональной медицинской деятельности.

Таким образом, всё сказанное позволяет сформулировать следующий вывод: методологическая основа процесса форми-

Таблица 1

Модель социально-профессиональной компетентности

Базовые блоки			
1-й базовый блок	Блок интеллектуальных действий, характеризующих человеческие способности	2-й базовый блок	Блок личностных свойств, т.е. формируемых в процессе обучения бытийных характеристик человека
Базовые блоки являются предпосылкой формирования социально-профессиональной компетентности специалиста. Эти блоки формируются до профессионального обучения личности, в процессе которого получают свое дальнейшее развитие			
Собственно профессиональный блок			
Социальные компетентности	Формируются в контексте специфических особенностей профессиональной деятельности, к которой готовится специалист	Профессиональные компетентности	Формируются в рамках требований государственных образовательных стандартов
Социальные и профессиональные компетентности сочетаются друг с другом в единой системной целостности			

рования общей культуры у студентов медицинского колледжа может быть представлена культурологическим и компетентностным подходами в их системном единстве, так как данные подходы по

своему методологическому значению являются функционально взаимосвязанными, взаимообусловленными и взаимодополняемыми.

Библиографический список

1. Запесоцкий А.С. *Образование, философия, культурология, политика*. Москва: Наука, 2002: 150 – 151.
2. Межуев В.М. *Культура и история*. Москва, 1977.
3. Белинская Е.П. Временные аспекты «Я» – концепции и идентичности. *Мир психологии*. 1999; 3: 140 – 147.
4. Лифшиц Р.Л. *Духовность и бездуховность личности*. Екатеринбург, 1997.
5. Дворникова Е.И. *Культура. Идентичность. Толерантность*: монография. – М.: 2007.
6. Флоренский П.А. Макрокосм и микрокосм. *Богословские труды*. Московская патриархия. Сб. XXIV (Вып. 24). Москва, 1983: 231 – 241.
7. Клушина Н.П. Яшуткин В.А. Влияние стилей педагогического руководства на эффективность совместной учебной деятельности студентов. *Вестник Академии права и управления*. 2017; 46 (1): 178 – 183.
8. Марков А.П. *Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности*. Диссертация ... доктора культурологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
9. Мартыненко О.И. *Формирование общей культуры специалиста в системе «колледж – вуз» (на примере педагогических колледжа и вуза)*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2009.
10. Зимняя И.А. *Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке*. Москва, 2008.
11. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения. *Высшее образование в России*. 2007; 6: 42 – 45.
12. *Стратегия модернизации общего образования*. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. Москва, 2000.
13. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; 10: 8 – 14.
14. Погорелова И.Г., Калягин А.Н., Жукова Е.В. Компетентностный подход в современном медицинском образовании. *Сибирский медицинский журнал*. 2008; 2. 102 – 108.
15. Шаронин В.Ю. *Компетентностный подход в формировании содержания и реализации дисциплин по выбору студентов в вузе*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.

References

1. Zapesockij A.S. *Obrazovanie, filosofiya, kul'turologiya, politika*. Moskva: Nauka, 2002: 150 – 151.
2. Mezhuiev V.M. *Kul'tura i istoriya*. Moskva, 1977.
3. Belinskaya E.P. Vremennye aspekty «Ya» – koncepcii i identichnosti. *Mir psihologii*. 1999; 3: 140 – 147.
4. Lifshic R.L. *Duhovnost' i bezduhovnost' lichnosti*. Ekaterinburg, 1997.
5. Dvornikova E.I. *Kul'tura. Identichnost'. Tolerantnost'*: monografiya. – M.: 2007.
6. Florenskij P.A. Makrokosm i mikrokosm. *Bogoslovskie trudy*. Moskovskaya patriarhiya. Sb. HHIV (Vyp. 24). Moskva, 1983: 231 – 241.
7. Klushina N.P. Yashutkin V.A. Vliyanie stilej pedagogicheskogo rukovodstva na `effektivnost' sovmestnoj uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2017; 46 (1): 178 – 183.
8. Markov A.P. *Aksiologicheskie i antropologicheskie resursy nacional'no-kul'turnoj identichnosti*. Dissertaciya ... doktora kul'turologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
9. Martynenko O.I. *Formirovanie obschej kul'tury specialista v sisteme «kolledzh – vuz» (na primere pedagogicheskikh kolledzha i vuz)*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Astrahan', 2009.
10. Zimnyaya I.A. *Edinaya social'no-professional'naya kompetentnost' vypusknika universiteta: ponyatie, podhody k formirovaniyu i ocenke*. Moskva, 2008.
11. Sosnin N. Kompetentnostnyj podhod: problemy osvoeniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; 6: 42 – 45.
12. *Strategiya modernizacii obshego obrazovaniya*. Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshego obrazovaniya. Moskva, 2000.
13. Bolotov, V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme. *Pedagogika*. 2003; 10: 8 – 14.
14. Pogorelova I.G., Kalyagin A.N., Zhukova E.V. Kompetentnostnyj podhod v sovremennom medicinskom obrazovanii. *Sibirskij medicinskij zhurnal*. 2008; 2. 102 – 108.
15. Sharonin V.Yu. *Kompetentnostnyj podhod v formirovanii soderzhaniya i realizacii disciplin po vyboru studentov v vuz*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК 378

Khizriyeva A.R., senior teacher, Department of Humanities, MF MADI (STU) (Makhachkala, Russia),
E-mail: albina14.04.1983@gmail.com

FACTORS OF ADAPTATION OF STUDENTS TO EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article studies factors of students' adaptation to the educational environment of a professional college. In the research the author considers such factors of adaptation as students' communicative interaction and content of leisure activities, since the sociocultural environment of a college assumes active communication of subjects. The analysis of the obtained data reveals the degree of adaptation of students to the educational environment and the level of activity in the learning process and extracurricular activities. The article investigates complex identification of the level of adaptation to the educational environment and monitoring of professional self-determination, changes in activity in the teaching and extracurricular activities of a professional college.

Key words: youth consciousness, identification, mass communication, leisure, communication skills, communication.

А.Р. Хизриевая, ст. преп. каф. гуманитарных дисциплин МФ МАДИ (ГТУ) г. Махачкала,
E-mail: albina14.04.1983@gmail.com

ФАКТОРЫ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена факторам адаптированности студентов к образовательной среде профессионального колледжа. В данной статье рассматриваются такие факторы адаптированности, как коммуникативное взаимодействие студента и содержание досуговой деятельности, поскольку социокультурная среда колледжа, предполагает активное общение субъектов. На основе анализа полученных данных определяется степень адаптации студентов к образовательной среде и уровень проявления активности в учебном процессе и внеучебной деятельности. Статья посвящена комплексному выявлению уровня адаптации к образовательной среде и мониторинга профессионального самоопределения, изменения активности в учебной и внеучебной деятельности профессионального колледжа.

Ключевые слова: сознание молодёжи, идентификация, массовая коммуникация, досуг, коммуникативные умения, общение.

Процесс становления личности, в особенности среди подрастающего поколения, в качестве самостоятельного субъекта общественной жизни характеризуется особыми способами идентификации, которыми молодёжь утверждает себя в жизнь. Главное значение для молодёжи в его поведении имеет идентификация, для неё главным становится приписывание себя к членству в составе какой-то группы сверстников (и не только), как отождествление своего «я» с каким-то актом коллективного поведения, что бы это требовало максимального приложения своей энергии [1]. Идентификация и выработка своей жизненной позиции существуют, как явления неизбежные. Поэтому очень важно направить идентификацию в сторону позитивного социального развития общества в целом.

Сознание молодёжи носит на себе отпечаток тех институтов, под воздействием которых оно формировалось. В раннем возрасте это семья, затем школа, где в последних классах воздействие на него ослабляется. Тогда её ценностные представления молодёжи больше складываются под влиянием сверстников. Формирование сознания молодых людей происходит в этом возрасте под влиянием двух конкурирующих между собой факторов: массовой коммуникации личности и практического опыта. Роль первого сейчас очень велика, т.к. массовая коммуникация независимо от материального производства весьма значительно формирует сознание молодёжи. В этом плане можно утверждать: чем сильнее в молодёжном сознании отпечаток массовой коммуникации, тем более развито это сознание. Для учащейся молодёжи основой жизнедеятельности является познавательная деятельность и общение. Общение ускоряет процесс развития личности, т. к. социальный опыт легче усваивается в личностной форме (его легче всего позаимствовать или же отвергнуть). Однако личностное общение представляет человеческую деятельность односторонне и формирует лишь отдельные стороны сознания. По этой причине, как следствие, у учащейся молодёжи способности тоже часто формируются односторонне. Наиболее развитыми у нее оказываются преимущественно умственные

способности. Остальные связи молодёжи с социальной действительностью значительно слабее. Отсюда и повышенная роль созерцательного, познавательного отношения ее к действительности (происходит интенсивное познание, восприятие окружающего мира).

Однако эта познавательная деятельность больше носит познавательно-этическую окраску, чем преобразующую, т. е. у молодёжи преобразующая связь с практикой носит не развитый характер и социальная практика представлена в виде общения, личностных отношений. Поэтому много играют, сидят, общаются, присматриваются и т. д., но не пытаются преобразовать мир, так как, видимо, во-первых, сами не знают как, во-вторых, активно вмешиваться у них просто нет желания. Поэтому молодёжь в целом обычно больше повторяет и усваивает, чем открывает, особенно, в социальной сфере [2].

Подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности, развитие и воспитание образовательной культурной, творческой, инициативной и предприимчивой личности, способной к успешной коммуникации – основная цель обучения в учебном заведении.

В нашем исследовании уделено особое внимание коммуникативному взаимодействию студента и содержанию досуговой деятельности, поскольку социокультурная среда колледжа, предполагает активное общение субъектов (студент – студент; студент – преподаватель; студент – сотрудники; студент – администрация). Результаты опроса показывают, что 22,7% студентов предпочитают общаться с людьми любознательными и идейными; 49,3% с общительными и с кем можно развлечься; 33,2% с сокурсниками по учебе; 26,2% с людьми с которыми можно обсудить покупки, повседневные новости и 27,2% с людьми, с которыми их отношения базируются на взаимных услугах (взаимопомощь и т.д.).

Формирующий эксперимент включавший лонгитюдное изучение и диагностику профессиональной направленности личности студента, выявление уровня адаптации к образователь-

Таблица 1

№ п/п	Компоненты готовности	Высокие (%)	Средние (%)	Низкие (%)	Недостаточные (%)
1	Контрольные	25,4	23,3	22,1	3,8
2	Аналитические	22	22,4	22,3	5,1
3	Коммуникативные умения	22,5	21,1	18	11,7
4	Организаторские умения	24	21,4	17,3	3
5	Способности к умственной деятельности	31,2	24,4	13,1	1,8

ной среде и мониторинг профессионального самоопределения, изменение активности в учебной и внеучебной деятельности осуществлялся в 2008-2016 гг. в Республиканском автомобильно-дорожном колледже, где выборку составили 226 человек (экспериментальная – 112 учащихся и контрольная – 114 человек). На начало эксперимента контрольная и экспериментальная группы по уровню образования достаточно однородны, поскольку одинаков начальный уровень общеобразовательной подготовки, близки показатели обучаемости и т. д.

Уровень адаптированности к образовательной среде колледжа отражен в таблице 1. (Констатирующий этап эксперимента).

Формирующий этап эксперимента выявил следующие результаты, которые отражены в таблице 2.

Как показало исследование, большинство студентов РАДК предпочитает проводить свободное время с друзьями (58,3% опрошенных); слушать радио, смотреть телевизор, читать газеты (36,5%); посещать ночные клубы, дискотеки (13,4%). Также из числа опрошенных респондентов 27,5% – ходят в кино, театр, на концерты; занимаются физкультурой и спортом (31,8%); общаются с любимым человеком (22,4%); читают литературу (12,3%); выполняют общественную работу (14,8%); имеют какое-либо увлечение, хобби (33,2%). Так, в структуре свободного времени учащейся молодежи в группе занятий, объединяющей различные виды отдыха и развлечения, большое внимание молодых людей уделяется общению с друзьями.

Таблица 2

№ п/п	Компоненты готовности	Высокие (%)	Средние (%)	Низкие (%)	Недостаточные (%)
1	Контрольные	26	25,3	20,1	2,8
2	Аналитические	27	24	17,2	4
3	Коммуникативные умения	24	22,3	18	10,3
4	Организаторские умения	25,6	23,5	15	2
5	Способности к умственной деятельности	35,2	26,1	10,2	1,3

По данным формирующего эксперимента у учащихся экспериментальных групп произошли изменения в отношении важности развития коммуникативных качеств, влияющих на профессиональную адаптацию.

Данные позволили составить по каждому учащемуся профессиональный прогноз, определить возможность профессиональной адаптации учащихся в условиях открытого рынка (трудовой деятельности на производстве).

Анализ вопроса «С кем вы предпочитаете общаться?» показал: 22,7% студентов предпочитают общаться с людьми любознательными и богатыми идеями; 49,3% – с общительными товарищами, с кем можно развлечься; 33,2% – с близкими и понимающими друзьями, кому можно излить душу; 26,2% – с людьми, связанными с ними по учёбе, работе; 27,2% – студентов общаются в основном с людьми с которыми они беседуют о покупках, о повседневных новостях, о знакомых; 16,0% – с людьми, с которыми их отношения базируются на основе взаимных услуг (взаимопомощи в каких-либо делах и т. д.).

По тому, как студент проводит свободное время, можно судить о содержании и степени развития его интересов и потребностей, о направленности его личности и т. п. Способ использования свободного времени во многом определяет уровень развития и характер организации практически всей жизнедеятельности учащейся молодежи. Основные структурные элементы, мотивы их выбора и обмена свободным временем детерминированы, с одной стороны, социальной средой, с другой, идеалами, ценностными ориентациями, потребностями и интересами молодых людей [3].

Свободное время – сфера активной социализации юношей и девушек. Его особенность – устойчивая направленность на использование досуга. Желательная – для совершенствования, саморазвития, индивидуально-творческой деятельности. Знание и учет интересов, ориентации учащейся молодежи в свободное время позволяет оптимизировать процесс ее воспитания.

Характерные виды деятельности в свободное время, приходящие подавляющему большинству молодых людей и различающиеся по характеру влияния на процесс формирования личности, можно условно разделить на три группы.

Первая группа – это различные виды деятельности по созданию духовных ценностей: учеба, общественная работа, различные формы самообразования, художественного творчества и т. п. Эти формы деятельности наиболее эффективно могут влиять на процесс развития личности.

Вторая группа – это деятельность по употреблению духовных ценностей: чтение литературы, посещение театров, концертов, выставок, прослушивание радиопередач, просмотр телепередач. Данные формы уже не столь однозначны в плане позитивного развития молодого человека.

В третью группу включаются занятия, объединяющие различные виды отдыха и развлечений: спорт, общение с друзьями, посещение вечеров, танцев, дискотек и т. д.

Обращает на себя внимание сравнительно незначительное место в свободном времени учащейся молодежи таких видов деятельности, как посещение театров, концертов, направленных на наиболее сложные формы потребления культурных ценностей. Эти данные не могут не вызывать беспокойства. Однако, было бы незаслуженно обвинять в этом только самих учащихся. Между высокими эстетическими потребностями, интересами и их удовлетворением находится такое, как активность в этом отношении самого человека, а её необходимо формировать и развивать с помощью системы воспитания и самообразования. Невыработанные устойчивые интересы у молодежи к высокому театральному и изобразительному искусству являются следствием слабой организации системы эстетического воспитания в семье, школе. Нередко эстетические интересы молодежи вступают в противоречие с реальными возможностями их удовлетворения, что также порождает отрицательные настроения.

Это идёт ещё и от того, что в искусстве часто не достаточно широко представлены проблемы реально волнующие молодежь. В отдельных спектаклях, кинофильмах, картинах, скульптурах, музыкальных произведениях это можно восполнить, но в целом «массовая культура» почти не затрагивает серьезные молодежные проблемы, а значительная часть действительно серьезного театрального, музыкального и изобразительного искусства остается в стороне от интересов учащейся молодежи Республики Дагестан.

На вопрос «Участвуете ли Вы (или участвовали) в каком-либо кружке, клубе по интересам?» студенты РАДК ответили следующим образом: В кружке или клубе с технической направленностью принимают участие 8% опрошенных; в кружке химии, биологии, географии 6 %; в кружке физики, математики 9,6%; в кружке истории, языка, литературы 10,0%; в художественном кружке 8,1%; в спортивной школе 29,3%; в музыкальной школе (кружке) 9,3% опрошенных. Результаты экспериментального исследования показали, что участие обучающихся во внеучебных мероприятиях возросло на 14,7%.

Наибольший интерес у студентов вызывает спорт. Это объясняется распространенностью в республике традиционных видов спорта, таких, в частности, как вольная борьба, имеющая в прошлом и настоящем большую традицию. Так спортом очень интересуются 42,8 % студентов; в значительной мере – 23,2 %; не очень интересуются – 12,2 %; совсем не интересуются – 7,6% студентов. Анализ ответов на вопрос «Имеете ли Вы спортивный разряд?» показал, что 28,3% студентов имеют юношеский разряд; 5% – имеют третий разряд; 6,3% имеют второй и выше разряд.

С целью получения данных по результатам проведенного исследования нами разработаны и использованы анкеты, которые заполняются учащимися и позволяют оценить их рефлексии по поводу проявления собственной активности в учебном процессе и внеучебной деятельности.

На вопрос «Входите ли Вы в какую-нибудь общественную молодёжную организацию?», 23,8% студентов РАДК ответили утвердительно, 70,1% – отрицательно.

Анализ вопроса «Сколько у Вас в настоящее время общественных поручений?» показал следующее: 41,7% студентов не имеют общественных поручений; 11,5% – имеют разовые поручения; 12,3% – имеют одно постоянное поручение; одновременно выполняют два и более общественных поручений – 23% опрошенных.

Анализ основных особенностей использования свободного времени молодым поколением свидетельствует о недостаточно четкой ориентации на усвоение реальных общественно значимых ценностей. Учащаяся молодёжь не очень много времени уделяет занятиям, связанным с такими ценностями.

В целом относительно содержания досуговой деятельности студентов РАДК можно сделать некоторые общие выводы.

Для студентов колледжа характерна преимущественно развлекательная направленность досуговой деятельности. Это можно связать со спецификой досуговых занятий, в основном восстанавливающего характера, с помощью которых удовлет-

воряются физические, психологические, духовные (прежде всего коммуникативные) потребности. Вместе с тем, для многих студентов досуг выполняет рекреативную функцию (ничегонеделание), чему способствуют и ценности массовой культуры, распространяемые с помощью средств массовой информации. Познавательная, креативная функции досуга реализуются явно недостаточно.

Уровень материального достатка оказывает влияние на содержание культурно-досуговой деятельности вне стен учебного заведения. Одни используют все возможности индустрии отдыха и развлечений, другим доступны лишь общение и просмотр телепередач; однако такие способы самореализации, как чтение, художественное творчество оказываются на периферии интересов большинства студентов.

Исследования по изучению свободного времени, проведенные среди студентов РАДК, свидетельствуют об их достаточно высоких духовных запросах. Это способствует тому, что досуг студентов становится более содержательным. Вместе с тем анализ показывает, что не все сферы досуга развиты в достаточной степени.

Библиографический список

1. Алижанова Х.А. Профильное обучение в рамках удовлетворения современного социального заказа общества на профессии. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. Махачкала, 2011; 4: 31 – 33.
2. Алижанова Х.А. Экономическая подготовка как фактор социально-трудовой адаптации учащихся. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. Махачкала, 2013; 1 (22): 21 – 25.
3. Омарова М.О., Алижанова Х.А. Мотивация как ключевой фактор выбора педагогической профессии. *Экономика и социум*. Саратов, 2014; 4-4 (13): 229 – 233.

References

1. Alizhanova H.A. Profil'noe obuchenie v ramkah udovletvoreniya sovremennogo social'nogo zakaza obschestva na professii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. Mahachkala, 2011; 4: 31 – 33.
2. Alizhanova H.A. 'Ekonomicheskaya podgotovka kak faktor social'no-trudovoj adaptacii uchashchisya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. Mahachkala, 2013; 1 (22): 21 – 25.
3. Omarova M.O., Alizhanova H.A. Motivatsiya kak klyuchevoj faktor vybora pedagogicheskoy professii. *'Ekonomika i socium*. Saratov, 2014; 4-4 (13): 229 – 233.

Статья поступила в редакцию 17.10.17

УДК 378

Abdulov M.R., lecturer, Derbent branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru

PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN COMBATING EXTREMISM AND TERRORISM. The article describes the physical culture and sports as a way of combating extremism. Currently becoming more and more important problem is extremist behaviour of young people. The analysis of the problem shows that extremism in Russia occurs more frequently among younger generation. This determines the necessity of finding ways to resist the extremist behavior among adolescents and young people, using such important field of activity as physical education and sports. Physical education and sport make a significant contribution to countering extremism and has great educational potential for young people, but even this is not enough. Counter-terrorism is a complex and multidimensional problem, which should involve all social institutions.

Key words: physical education, sports, extremism, society.

М.Р. Абдулов, преп., Дагестанский государственный университет, филиал в г. Дербенте,
E-mail: gulia.abdulova7@mail.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ

Рассматривается физическая культура и спорт как способ противодействия экстремизму. В настоящее время всё более важным становится проблема экстремистского поведения молодёжи. Анализ проблемы показывает, что к экстремизму в России склонно более молодое поколение. Это определяет необходимость нахождения путей противодействия экстремистскому поведению среди подростков и молодёжи с использованием такой важной сферы деятельности, как физическая культура и спорт. Физическая культура и спорт вносят свой весомый вклад в противодействие экстремизму и обладает огромным воспитательным потенциалом для молодёжи, но этого недостаточно. Противодействие терроризму – проблема комплексная и многоаспектная, в которой должны быть задействованы все социальные институты.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, экстремизм, общество.

Сегодня одной из основных угроз национальной безопасности России выдвинулось террористическая агрессия. В 2016 году в новой Концепции внешней политики Российской Федерации отмечается глобальная террористическая угроза, которая приобрела качественно новый характер с появлением такой международной террористической организации, как «Исламское государство», а также подобных ей объединений, поднявших насилие жестокости на невиданный человечеству уровень, пре-

тендующих на создание собственного государства. Это организация, которая пыталась усилить своё влияние на территории от Атлантического побережья до Пакистана, тем самым знаменуя начало новой эпохи.

Решить эту проблему можно путём устранения корней экстремизма. В его основе идеология, выражением которой являются разнообразные социальные мифы, демонстрируемые в обществе. Конечно же, можно противостоять данному процессу,

заменяя эти мифы на другие общественно полезные, такие, как убеждение о мире, гуманизме и толерантности.

Современное российское общество переживает трансформацию системы ценностей, обусловленную модернизацией общественной жизни. Процессы глобализации в экономической, политической и культурной сферах приводят к усложнению структурных связей, где втягиваются в миграционные потоки разного характера и уровня населения стран. Эти факторы стимулируют напряжённость в межнациональных отношениях. На этой почве начинают появляться различные оппозиционные группы, которые через экстремизм и терроризм пытаются добиться желаемого для них результата.

Одним из путей выхода из сложившейся ситуации является использование физической культуры и спорта как сферы гуманного и толерантного воспитания гражданина и человека, основанной на стремлении к миру, истине и совершенству. В данном направлении со стороны государства продвижением стало принятие целого ряда государственных программ и проведение множества спортивных мероприятий, которые направлены на противодействие экстремизму. Приведём некоторые из них: это и Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе (2001–2005 гг.)» [1], в которой значительное внимание уделено сфере ФКиС, также проведение 27 января 2004 г. в Москве форума «Мировой спорт против международного терроризма» [2]. Во время форума его участники – знаменитые спортсмены, представители государственных и общественных организаций, деятели культуры и науки – собрались, чтобы объявить: «Нет терроризму, этой чуме современности, и попытаться спасти от него подрастающее спортивное поколение» [3]; проведение Всероссийских соревнований по легкой атлетике «Кросс наций», прошедшие под девизом «Спорт против терроризма» [4]; Всероссийская лыжная гонка «Лыжня России», данные соревнования ежегодно проводятся до сегодняшнего дня. Проведение именно таких мероприятий и привлекают зачастую обширный круг, как профессионалов, так и простых людей, студентов и учеников. Именно поэтому работы по восстановлению города Грозного начались не только с жилых зданий, но и с возрождения сильной и знаменитой ещё со времен Советского Союза футбольной команды «Терек» [5], которая на сегодняшний день переименована в клуб «Ахмат».

Такого рода мероприятия позволяют противостоять в данном случае через физическую культуру проявлению экстремизма и терроризма. Культура является одним из путей преодоления и устранения терроризма, и это основа национальной безопасности страны, так как все лучшие нравственные заповеди поколений передаются через культуру: великие идеи российского правительства, благотворительности, милосердия, душевное благородство, совестливость, уважение к своим национальным традициям и корням, родной земле, отчему дому и к человеку.

Многие учёные и прогрессивные граждане всё чаще говорят о том, что цивилизацию XXI столетия спасёт только лишь обновлённая культура, которая способна к восхождению от абстрактного к практическому гуманизму.

Однако не стоит переоценивать культуру, где рассматриваем в конкретном случае физическую культуру, как одну из её составляющих в противодействии экстремизму и терроризму, ведь «террор есть порождение именно культуры, а вовсе не бескультурия».

Непосредственно, чтобы изучить и понять более углубленно возможности противодействовать экстремизму и терроризму идеями мира и добра, толерантности, гуманизма, сосредоточенными в ФКиС, обратим наше внимание на понимание данного термина.

Спорт представляет собой составную часть физической культуры, которая представляет собой специфический род интеллектуальной и физической активности, которая сочетается с отдыхом и получением морального удовлетворения и стремлением к улучшению собственных физических возможностей, укреплять здоровье и преодолевать творческое долголетие.

Также под физической культурой мы понимаем все движения, объединённые в упражнения, которые выходят за рамки естественной потребности человека в движении, которые не носят игрового характера. Таким образом, к физической культуре мы относим все системы физических упражнений, встречающиеся в различных странах, где одним из примеров может послужить практика – йоги, цигун (разновидность китайской гимнастики).

Как сфера деятельности и образ жизни российский спорт находится на стадии трансформации. Одни виды спорта незаметно исчезают, а другие набирают популярность среди населения и развиваются. В России возникает социальный феномен, который выражается в острой экономической заинтересованности людей в сохранении здоровья как основы материального благополучия. Люди в результате этого стали интересоваться спортом. Спорт влияет положительно на психическое и физическое здоровье как фактор того, что даже те, кто раньше воспринимали его только как что-то, что можно было посмотреть по телевизору, теперь уже чаще начали посещать тренажёрные залы и бассейны и для себя открывают новые виды спорта.

Анализируя такого рода явления, мы, прежде всего, считаем необходимым уделить особое внимание на различии восприятия физической культуры и спорта в обществе. Выдающийся спортсмен Ю. Власов, который комментировал это явление, указывал на то, что в спорте присутствует такого рода качества как обязательность соперничества. При занятии спортом прививаются данные качества, и играет роль воспитание силы воли, умение через трудности и риск прорываться к победам. Чувство превосходства, хоть и в зачаточном состоянии во всем и всегда непременно есть. Спорт может сработать не только как мощнейшее средство здорового воспитания, но и как средство разрушения или разложения личности. По мнению Ю. Власова, из торжества красоты, мужества, дружбы, уважения и соперничества, спорт на ступенях высшего развития превращается в нечто разрушающее человеческие ценности. Большой спорт несёт в себе программно-разрушительную функцию, искажает такие духовные начала, как душа, презрение к наживе, творчество, добро, справедливость, любовь, жертвенность. А что же далее? Ослепляет свечение и блеск олимпийских наград, рёв и ажиотаж на стадионах. На стадионах не редкость – настроенные агрессивно болельщики, побоища и беспорядки. Даже notation символики может привлечь за собой как позитивное отношение, так и на редкость негативное отношение к её владельцу. Тысячи людей во время футбольных матчей получают ранения, различного рода травмы, также смерть в результате столкновений фанатов не редкость.

Как показывают социологические опросы населения, особенно среди молодёжи, которая активно занимается спортом, формируется первоначальное представление о жизни и мире. Занятия спортом являются отличной школой для воспитания волевых качеств, таких, как смелость, выдержка, в стремлении спортсмена преодолевать свои недостатки, научиться не бояться трудностей и добиваться поставленной цели. При достижении цели и стремлении к их достижению спортсмены должны поступать в соответствии с принципами морали. За любыми высокими достижениями спортсменов стоят годы напряжённого труда. Высшим стимулом для спортсмена является установление нового мирового рекорда или европейского рекорда, чтобы приумножить спортивную славу соей Отчизны.

Обеспечить безопасность не только участников соревнований, но и зрителей и высокопоставленных лиц гарантируют организаторы соревнований. В последнее время поведение болельщиков и их безопасность превратилось в одну из самых болезненных проблем для организаторов такого рода мероприятий. Ежегодно организаторы тратят огромные средства на обеспечение безопасности спортсменов, особенно таких значимых и популярных, как Олимпийские Игры и чемпионаты мира, прежде всего, по футболу. И всё же, надежных гарантий от проникновения террористов на стадионы или в Олимпийскую деревню нет. Террористы используют тактику запугивания, пытаются убедить людей в том, чтобы продемонстрировать свою силу. Такими способами они хотят показать свою исполнительность перед спонсорами своей деятельности, отработать полученные деньги и получить тем самым новое финансирование. Это своего рода кастинг радикалов и экстремистов, который направлен на рывок спортивного праздника. Угрозы всегда были и остаются, и поэтому в последнее время ни одна страна не пренебрегает угрозой безопасности.

Необходимо, чтобы каждый задействованный человек в проведении и организации безопасности выполнил качественно и на должном уровне свои обязанности. У нашей страны есть достаточно высокий опыт по организации и проведению различного рода мероприятий и соревнований. Странам, которые выставляют на Олимпиады крупные делегации, разрешено прибывать с необходимым числом собственных охранников.

Эта проблема имеет ещё одну грань. Речь идет, к сожалению, о том, что за счёт притока чаще всего именно молодых,

действующих или бывших спортсменов, довольно часто пополняют ряды террористов. Не всегда можно с уверенностью утверждать, что уничтоженный спортсмен действительно был боевиком. Спорт – это та часть жизни, в которой отражаются как позитивные, так и негативные тенденции. А причины того, почему же всё чаще молодые люди становятся экстремистами, давно понятны. Это в основном огромные деньги, которые выплачиваются террористическими организациями, становятся мощным привлекающим стимулом. Также понятно, что современные боевые действия проходят не врукопашную, и здесь огромная физическая сила и умение драться мало помогут, но в любом случае спортсмены, особенно профессиональные, особенно из тех видов, где требуется очень хорошая выносливость, умение терпеть боль и психологически настраиваться на предстоящее дело – это потенциально всегда отличные воины, которых к тому же не надо готовить с нуля, и которые, скорее всего, будут более успешны во всякого рода операциях, чем обычные люди.

Они порой становятся легкой добычей, а потом и расходным материалом для вербовщиков из террористических банд. Ребята сегодня берут в руки оружие и идут убивать под диктовку боевиков, которые ещё вчера жили под девизом «О, спорт, ты – мир!».

Занятия спортом дисциплинируют, закаляют людей, делают их волевыми, сильными, мужественными. Но не все те, кто побеждает на борцовском ковре и на ринге или тяжелоатлетическом помосте, умеет правильно распорядиться своей силой, приобретенными навыками в жизни. Умело пользуются террористы этими особенностями характера юных спортсменов, для которых

возможность завлечь в свои ряды такого человека – большая удача. Вот почему так важно прививать им чувство ответственности перед обществом, перед теми, кто болеет за них. Чтобы они умели отделить спорт от терроризма, уделять большое внимание гражданскому воспитанию спортсменов и при этом верит в них. Не причинять людям зло, а бить рекорды на стадионах, приносить им радость является уделом спортсмена. Спорт и терроризм несовместимы.

Тем самым физическая культура и спорт вносит свой вклад в противодействие экстремизму. Однако, этого недостаточно. Подтверждение данной мысли мы находим у величайшего спортсмена Ю. Власова, который говорил о том, что общество, которое не научится беречь свою культуру, обречено на варварство. Никакая развитая экономика, послушная наука послушных академий, форумы различных организаций, тем более олимпийские игры, не в состоянии обеспечить такому обществу здоровье и процветание. Противодействие терроризму – проблема комплексная и многоаспектная. При этом усиление внимания к пропаганде ФКиС, как пути к истине и совершенству, сохранению мира и идеалов гуманизма и толерантности, помогает отвлечь молодёжь от экстремизма во всех его формах.

Однако данных шагов недостаточно, чтобы полностью устранить социальную базу экстремизма, которую он черпает из молодёжного общества. Такого рода мероприятия и программы по развитию искусства ФКиС должны иметь систематический характер и равномерно реализовываться на территории всего мира, в том числе и всех субъектах Российской Федерации.

Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 25 августа 2001 г. № 629.
2. Спорт против терроризма. *Спорт для всех*. 2004; 30 янв.
3. Ревазова Д. О спорт! Ты – мир. *Северная Осетия*. 2004; 5 февр.
4. Смирнова А. Ударим спортом по терроризму. *Комсомольская правда в Петербурге*. 2004; 5 нояб.
5. Кисилева Т.Г. Терроризм и культура. *Культура: управление, экономика, право*. 2005; 3: 3.

References

1. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 25 avgusta 2001 g. № 629.*
2. *Sport protiv terrorizma. Sport dlya vseh*. 2004; 30 yanv.
3. *Revazova D. O sport! Ty – mir. Severnaya Osetiya*. 2004; 5 fevr.
4. *Smirnova A. Udarim sportom po terrorizmu. Komsomol'skaya pravda v Peterburge*. 2004; 5 noyab.
5. *Kisileva T.G. Terrorizm i kul'tura. Kul'tura: upravlenie, `ekonomika, pravo*. 2005; 3: 3.

Статья поступила в редакцию 13.11.17

УДК 378

Akhmedova S.L., senior teacher, Department of Computer Science, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

REQUIREMENTS FOR BACHELORS IN ECONOMICS IN THEIR ABILITY TO USE A COMPLEX OF TECHNICAL TOOLS AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES. The article identifies the requirements for bachelors in economics when they use a complex of technical tools and information technologies in professional activities such as professional mobility, mastery of computer programs for the solution of professional standard and non-standard economic problems, their ability to express themselves, to show independence, the ability to independently make up plans, execute and control the work to be performed. The article concludes that during the professional training in a university modern bachelor students must master occupational mobility, that is, they are to be prepared for rapid changes in jobs within the economic specialty based on the acquired knowledge and skills using various computer programs. Bachelors in economics must be sufficiently independent and acquire the ability to plan, implement and monitor their own work.

Key words: bachelors in economics, technical means and information technologies.

С.Л. Ахмедова, ст. преп. каф. информатики, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К БАКАЛАВРУ-ЭКОНОМИСТУ В РАМКАХ ЕГО СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ КОМПЛЕКС ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье выявлены требования к бакалавру-экономисту в рамках его способности использовать комплекс технических средства и информационных технологий в профессиональной деятельности, такие как: профессиональная мобильность, овладение компьютерными программами для решения профессиональных типовых и нетиповых экономических задач, способность к самовыражению, самостоятельность, способность самостоятельно планировать, выполнять и контролировать выполняемую работу. В статье делается вывод о том, что современный бакалавр в ходе профессиональной вузовской подготовки должен овладеть профессиональной мобильностью, то есть быть готовым к быстрой смене выполняемых заданий в рамках экономической специальности на основе приобретенных знаний и умений использования различных компьютерных программ.

Ключевые слова: бакалавр-экономист, технические средства, информационные технологии.

Профессия экономиста – не новая специальность, она возникла сотни лет назад в эпоху промышленной революции, когда появились основные экономические понятия: «товар, деньги, обмен, рынок». За время становления профессия экономиста заметно эволюционировала, расширились её горизонты. Современный экономист должен быть способен собрать и проанализировать данные о производственной деятельности, их оценить, затем подготовить отчет, отметить насколько успешна деятельность на фирме или организации и, конечным результатом являясь его собственные предложения руководству по усовершенствованию технологии производства и труда.

Одно из требований к экономисту формируется из хорошего знания математики. Кроме того, к работе экономиста предъявляются такие требования как аккуратность, точность, а поскольку ему зачастую приходится отстаивать интересы предприятия, он должен знать правовые законы, быть принципиальным и честным. В вузе будущие экономисты изучают теоретические основы экономики, статистику, основы финансовой и банковской деятельности. Наряду с этим, экономист должен хорошо знать специфику того предприятия, на котором ему предстоит работать, что узнают бакалавры-экономисты, проходя практику на производстве.

Вместе с тем перечисленные требования к профессии экономиста будут не полными, если мы не отметим, что в XXI веке экономика стала носить название *инновационная экономика*, что предъявляет ещё более жесткие требования к выпускникам финансовых вузов. В век информационного бума всё изменяется, добавляются информационные ресурсы, а современное общество стали именовать информационным. Переход к информационному обществу заставляет по-новому подходить к решению задач, связанных с современной экономикой. Информация занимает особое положение в экономике, поэтому распространение информации в информационном секторе экономики невозможно представить без применения инновационных информационных технологий, отсутствие которых любое предприятие сделает отстающим.

Все перечисленные требования к экономисту заключены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, который представляет собой совокупность обязательных требований к высшему образованию – программам бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 Экономика. Высшее образование по программам бакалавриата в рамках данного направления подготовки может быть получено только в образовательных организациях.

Современный экономист, по мнению работодателей крупных фирм и холдингов, должен знать руководящие материалы по планированию, учету и анализу деятельности ВЦ; владеть методами разработки перспективных и годовых планов работы, порядок составления отчетности об их выполнении, сроки и формы их представления; владеть техническими средствами сбора, передачи и обработки информации; знать технологию механизированной обработки информации, технические возможности и правила эксплуатации оборудования, основы проектирования механизированной обработки информации и программирования, виды технических носителей информации, систему классификации и кодирования технико-экономической информации, а также рабочие программы, инструкции, макеты и другие руководящие материалы по обработке информации, действующие формы и системы оплаты труда и материального стимулирования работников, методы определения стоимости расчетов и вычислительных работ; экономику и организацию производства; основы организации труда; правила и нормы охраны труда.

Известно, что выпускник может неплохо знать свою профессию, основные требования и функционал, тем не менее, если он не обладает рядом необходимых личностных качеств, если он не работает в удовольствие, его производительность вряд ли будет эффективной. Вместе с тем, появление такого работника на предприятии может также негативно повлиять и на весь коллектив.

Успех деятельности предприятия или фирмы во многом зависит от желания экономиста и его способности идти на риск, быть готовым к использованию возможностей, предоставляемых рынком, а также нацеленности на поиск инновационных путей расширения масштабов деятельности. Другими словами, профессионально-личностное развитие экономиста является обязательным условием эффективной профессиональной деятельности, которое предполагает процесс профессионального саморазвития, самообразования. Известно, что личные каче-

ства профессионала формируются на протяжении всей жизни. Однако среди требований, предъявляемых к профессии «экономист» из всего многообразия качеств личности, выбравшей данную профессию, выделяют те качества, которые определяют успех профессиональной деятельности. В.Д. Козлов пишет, что «среди профессионально-личностных качеств будущего экономиста можно выделить: инициативность; самостоятельность; способность к переключениям с одной деятельности на другую; внимание к деталям; способность к образному представлению предметов, процессов и явлений; аналитичность мышления; математическое мышление; стратегическое мышление; умение быстро ориентироваться в окружающей обстановке; склонность к работе с документацией; способность к анализу и систематизации большого количества информации; умение правильно и эффективно распределять время; умение предвидеть результат; умение работать в команде». [1, с. 32 – 33].

Известно, что каждый человек – носитель индивидуальных, свойственных только ему качеств. Будущему экономисту, на наш взгляд, желательно было бы владеть такими качествами как: интерес к профессиональным знаниям, творческий подход к работе; уверенность в себе и преданность профессии; инициативность и способность генерировать идеи; высокая коммуникабельность и чувство успеха; эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость; энергичность и жизнестойкость; гибкость, адаптированность к происходящим изменениям, а также специалист должен иметь внутреннюю потребность к самоорганизации и самосовершенствованию, ответственность за принятые решения и умение работать в коллективе.

Важно также отметить, что профессиональные и личностные качества формируются не сразу, студенту потребуются систематическая и постепенная работа над собой, поскольку какие-то качества личности присущи человеку от рождения, какие-то формируются в течение жизни. К примеру, способность к самоорганизации, отчасти, могут достаться по наследству, а могут быть приобретенными. Но, далее, в условиях профессиональной деятельности они могут развиваться с большей силой. Профессиональные же качества экономиста формируются в процессе профессиональной подготовки в вузе и далее – в процессе профессиональной деятельности.

Обобщая все перечисленные требования, предъявляемые к экономисту, экономической профессии, изложенных во ФГОС ВО, профессиональную деятельность экономиста можно представить как деятельность по изучению распределения обществством различных ограниченных ресурсов с целью производства товаров и предоставления услуг. Без применения новейших технических средств и информационных технологий экономика не может называться инновационной, не способна динамично и быстро развиваться, поскольку экономические данные нуждаются в оперативной компьютерной обработке и их передаче на любые расстояния в минимальные сроки. Поэтому сегодня одной из основных задач экономического образования является задача согласования развития профессионального образования и процесса информатизации общества. Информатизация общества отражается на профессиональной деятельности экономиста, где происходят такие процессы как интеграция информационных технологий в профессиональную деятельность и дифференциация видов профессиональной деятельности, связанных и использованием информационных технологий [2; 3]. Одним из факторов информатизации экономической деятельности является виртуализация, суть которой в том, что современный экономист осуществляет свою деятельность не с материальными объектами, а с их аналогами – моделями, часто существующими не реально, а в сетевом пространстве. Именно в этих условиях идет интеграция профессиональных и информационных функций специалистов, а также единение предметных и информационных знаний, умений и навыков, стирание границ между отраслевыми и информационными специалистами.

Отечественные и зарубежные компании в перечне основных компетенций приоритетное место занимают компетенции, связанные со знанием методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации, обязательными навыками работы на компьютере, с современными средствами связи, в глобальных компьютерных сетях в рамках управления информацией. По мнению работодателей, результативный экономист должен на таком уровне владеть персональным компьютером, при котором любые профессиональные задачи будут решены с помощью информационных технологий и технических средств. Профессиональная компетенция выпускника как сбор и анализ

полученных данных, умение проводить мониторинг экономических тенденций и выработку прогнозов, требует сочетания овладения умениями управления информационными процессами с владением современными профессиональными программными продуктами в области экономики. Одновременно нужно отметить, что актуальность программных продуктов, к сожалению, быстро устаревают. То есть изучение и знакомство с материалами и программами на первом курсе будет сильно отличаться спустя 4 года. Скорая потеря актуальности программного обеспечения в сфере экономики рождает проблемы внедрения новшеств в образовательный процесс.

Таким образом, мы пришли к выводу, что современный бакалавр в ходе профессиональной вузовской подготовки

должен овладеть профессиональной мобильностью, то есть быть готовым к быстрой смене выполняемых заданий в рамках экономической специальности на основе приобретенных знаний и умений использования различных компьютерных программ. Бакалавр-экономист должен также сформировать у себя умение по овладению компьютерными программами для решения профессиональных типовых и нетиповых экономических задач, способность к самовыражению, которая гарантирует конкурентоспособность на рынке труда. Наравне с этим, бакалавр-экономист должен быть достаточно самостоятельным, приобрести способность самостоятельно планировать, выполнять и контролировать выполняемую работу.

Библиографический список

1. Козлов В.Д. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессиональной подготовки будущего экономиста. *Вестник Московского университета МВД России*. 2009 3: 32 – 33
2. Коломина М.В., Кирдяшева Л.Ш. Реализация электронного пособия по дисциплине «Информатика» для групп направлений бакалавриата: естественные науки, социальные науки. *Теоретические и прикладные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции*. 2014: 76 – 80.
3. Коломина М.В., Пугина Н.Н. Электронный учебник по обыкновенным дифференциальным уравнениям. *Информатизация образования*. 2012; Т. 2012: 368.

References

1. Kozlov V.D. Professional'no-lichnostnoe samorazvitie kak cel' professional'noj podgotovki budushchego `ekonomista. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2009 3: 32 – 33
2. Kolomina M.V., Kirdyasheva L.Sh. Realizatsiya `elektronnogo posobiya po discipline «Informatika» dlya grupp napravlenij bakalavriata: estestvennye nauki, social'nye nauki. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy obrazovaniya i nauki: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 76 – 80.
3. Kolomina M.V., Pugina N.N. `Elektronnyj uchebnik po obyknovennym differentsial'nym uravneniyam. *Informatizatsiya obrazovaniya*. 2012; T. 2012: 368.

Статья поступила в редакцию 27.10.17

УДК 378

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*

ON THE ISSUES OF ENSURING THE RIGHTS OF THE CHILD IN THE CONTEXT OF MULTI-ETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT. In this article, based on the analysis of psychological-pedagogical and legal literature, the issues of ensuring and protecting children's rights declared in international standards for the protection of the rights of the child are studied. The paper also describes the main functions of multicultural education, which consist in developing basic, fundamental bases of culture, such as the mental, moral, ecological, aesthetic, economic and legal. The work characterizes fundamental problems of protecting rights of children in conditions of a polycultural educational space. The author concludes that the observance of the rights and interests of children is the responsibility of not only the state, but also of the multicultural society, that wishes a better future for their children in the multinational and multi-religious country. Therefore, the children's rights must be implemented through the joint efforts of all social institutions of the Russian society.

Key words: child's rights, multicultural education, protection of rights and interests of children.

П.Д. Гаджиева, канд пед наук., доц. каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru

О ВОПРОСАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ РЕБЁНКА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В данной статье, на основе анализа психолого-педагогической и нормативно-правовой литературы, рассмотрены вопросы обеспечения и защиты прав детей, декларированных в международных стандартах по защите прав ребёнка. В статье также описаны главные функции поликультурного образования, которые заключаются в развитии базовых, фундаментальных основ культуры личности, таких, как умственной, нравственной, экологической, эстетической, экономической, правовой; охарактеризованы фундаментальные проблемы защиты прав ребёнка в условиях поликультурного образовательного пространства. Автор делает вывод о том, что соблюдение прав и интересов детей – дело, ответственность за которое несёт не только государство, но и само поликультурное общество, рассчитывающее на лучшее будущее для своих детей и своей многонациональной и поликонфессиональной страны. Поэтому реализовываться они должны совместными усилиями всех социальных институтов российского общества.

Ключевые слова: права ребёнка, поликультурное образование, защита прав и интересов детей.

Во Всеобщей декларации прав человека Европейской конвенции по правам человека, Конвенции о правах ребёнка на первый план выдвигается понятие достоинства, равных и неотъемлемых прав человека и ребёнка. Это составляет основу всей системы прав и свобод, придающую ей последовательность, определяющую её дух и тот смысл, с точки зрения которого должны интерпретироваться, регулироваться и оцениваться все международные документы, законодательство и различные

меры, предпринимаемые в данной сфере для обеспечения их защиты и эффективности.

Конвенция ООН о правах ребёнка – международный правовой документ, определяющий права детей на образование, пользование достижениями культуры, правом на отдых и досуг и оказание иных услуг детям государствами-членами ООН. Конвенция о правах ребёнка является первым и основным международно-правовым документом, в котором права ребёнка рассматри-

вались на уровне международного права. Документ состоит из 54 статей, детализирующих индивидуальные права юных граждан в возрасте от рождения до 18 лет на полное развитие своих возможностей в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений. Конвенция о правах ребёнка ратифицирована всеми странами-членами ООН, кроме США и Сомали. В Преамбуле Конвенции о правах ребёнка подтверждается тот факт, что дети, вследствие своей уязвимости, нуждаются в особом уходе и защите, и подчёркивается ответственность семьи в деле защиты ребёнка и заботе о нем. В ней также подтверждается необходимость юридической и другой защиты ребёнка до и после рождения, подчёркивается значение традиционных культурных ценностей, а также роль международного сотрудничества в охране прав ребёнка.

В нашу эпоху, когда глобализация мира и трансформация российского общества обострили вопрос о формировании нового типа национальных отношений между людьми, возврат к постулату о достоинстве и правах человека становится обязательным. Современное образование, построенное по культуросообразному типу, призвано воспитать личность с развитой культурой и толерантностью, и способно изменить как систему образования, так и непосредственно личность [1; 2; 3; 4].

Сегодня всем ясно, что поликультурное образование должно сопровождаться безусловным приоритетом воспитания перед обучением. Решение проблем защиты прав ребёнка в контексте поликультурного образования нам видится в интеграции таких факторов, как история и культура, образование и культура, смыслы и ценности, диалог и сотрудничество педагога и учащихся.

Поэтому российское общество должно не только знать и предоставлять реальную защиту прав, но и соблюдать их в соответствии с нормами и уровнем сформированности умений и навыков взаимодействия с представителями различных культур, наций, рас и конфессий.

Согласно Резолюции ООН № 27 с/1.20, опирающейся на «Обучение профилактике» и «Конвенцию о правах ребёнка» (1989), в преамбуле к которой упоминается, что «как указано в Декларации о правах человека», «ребёнок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения», признавая, что в свете достижений наук, находящихся в постоянном развитии, и такого их использования, которое может представлять опасность для детей, существует необходимость анализа проблем образования в целях защиты прав детей при позитивной эволюции предпринимаемых мировыми организациями мер, направленных на укрепление и многостороннее развитие ребёнка» [5, с. 2].

По мнению учёных, главные функции поликультурного образования заключены в развитии базовых, фундаментальных основ культуры личности, таких, как умственной, экологической, эстетической, экономической, правовой. Его задачами являются: ориентация на общие ценности культуры, всеобщие духовно-нравственные абсолюты, составляющие базис и фон любой человеческой культуры (безусловная ценность человеческой жизни, свободы, мира; эмоциональное неприятие убийства, рабства, войны...).

В этой связи «Конвенция о правах ребёнка» реально направлена на охрану детства – сложной эволюционирующей реальности, заслуживающей специального анализа. В Декларации говорится о том, что ребёнок является хрупким существом, но это не значит, что кто-нибудь может отказаться признать его независимость.

В ней упоминается, что права ребёнка, в особенности право на жизнь, развитие и участие в принятии решений, касающихся его и его личной защиты, фигурируют во многих международных документах: «Всеобщая декларация прав человека», «Европейская конвенция по правам человека», «Конвенция о правах ребёнка», однако проблемы, связанные с обеспечением качества поликультурного образования, являющегося естественной

средой жизни ребёнка, являются в начале третьего тысячелетия насущными и глубокими.

Поскольку ребёнок является олицетворением взаимосвязи национального и общечеловеческого, носителем черт человеческого рода и черт, присущих отдельной национальности, его судьба связана с судьбой своего народа и всего человечества. Существование общечеловеческого находится в зависимости от существования национальностей; взаимосвязь национальной и общечеловеческой культуры, которая является не отвлечённой, а конкретно – национальной, восходящей до общечеловечности [6].

Поликультурное образование направлено на регуляцию процессов духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, социально-психологической адаптации, отношения между ними и правами человека, в частности ребёнка, в контексте их применения и степени участия в изменениях образа жизни и культуры. Механизмы личностного развития здесь существенно меняются: на первый план выступает теоретическая подготовка в сфере гуманитарных наук, диалог культур, интеграция знаний в целостную картину мира, культурная рефлексия, саморегуляция, принятие решений в ситуациях выбора, жизнестроительство, саморазвитие [7].

Рассматриваемые в контексте поликультурного образования проблемы (овладение учащимися культурой своего собственного народа как непременное условие интеграции в иные культуры; формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условием для самореализации личности; создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов; формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур; воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения) непосредственно связаны с защитой прав ребёнка, предусмотренных различными международными декларациями.

В частности, вышеупомянутый постулат соответствует ст. 29 Конвенции ООН о правах ребёнка, в которой практически регламентируются приоритетные цели поликультурного воспитания: развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребёнка в их самом полном объёме; воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе Организации Объединённых Наций; воспитание уважения к родителям ребёнка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребёнок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной; подготовка ребёнка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения; воспитание уважения к окружающей природе.

Состоявшееся недавно обсуждение Национального плана действий в интересах детей до 2010 года, инициированное Советом при Президенте РФ по содействию развитию институтов гражданского общества и правам человека, позволяет надеяться на эффективную реализацию поликультурного образования в интересах соблюдения и охраны прав детей, в том числе, за счёт более активного участия в этих процессах институтов гражданского общества.

Соблюдение прав и интересов детей – дело, ответственность за которое несет не только государство, но и само поликультурное общество, рассчитывающее на лучшее будущее для своих детей и своей многонациональной и поликонфессиональной страны. Поэтому реализовываться они должны совместными усилиями всех социальных институтов российского общества.

Библиографический список

1. Аналитическая справка этносоциологического исследования по проблеме: «Образовательная система в изучении традиционных культур полиэтнического города. Майкоп, 2000.
2. Волков Г.П. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Москва, 1984.
4. Здравомыслов А.Г. Межнациональные конфликты в постсоветском пространстве. Москва, 2007.
5. Конвенция ООН о правах ребёнка. Москва, 1999.
6. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном многонациональном обществе. Педагогика. 1999; 2.

7. Алехин И.А., Герасимова Т.Н. Философия образования: история, проблемы, перспективы. *Мир образования – образование в мире*. 2017; 2 (66): 3 – 16.

References

1. *Analiticheskaya spravka `etnosociologicheskogo issledovaniya po probleme: «Obrazovatel'naya sistema v izuchenii tradicionnykh kul'tur poli'etnicheskogo goroda»*. Majkop, 2000.
2. Volkov G.P. *Etnopedagogika*. Cheboksary, 1974.
3. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1984.
4. Zdravomyslov A.G. *Mezhnacional'nye konflikty v postsovetskom prostranstve*. Moskva, 2007.
5. *Konvenciya OON o pravah rebenka*. Moskva, 1999.
6. Tajchinov M.G. Razvitie nacional'nogo obrazovaniya v polikul'turnom mnogonacional'nom obschestve. *Pedagogika*. 1999; 2.
7. Alehin I.A., Gerasimova T.N. Filosofiya obrazovaniya: istoriya, problemy, perspektivy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; 2 (66): 3 – 16.

Статья поступила в редакцию 01.11.17

УДК 378

Galina G.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature and Culture, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: galina.galina@mail.ru

Kuanayeva R.S., MA student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: ryshanym_81@mail.ru

Galina M.B., student, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: milyausha-galina@mail.ru

BASHKIR AND KAZAKH TRADITIONAL POETRY: METHODS OF STUDY. The article discusses family and household and ritual poetry of Kazakh, Bashkir and methods of its study. This paper analyzes the poetry associated with the birth of a child, ritual poetry, song-mourning associated with the care of human life. The work substantiates the idea that in terms of various national-territorial education one of the main values of the educational impact of folk customs and traditions lies in the fact that their unique national coloration and makes them familiar and intelligible to students. The research studies the most effective training methods of ceremonial poetry of Bashkir and Kazakh peoples. The work has interdisciplinary character and may be useful for specialists in folklore and education.

Key words: folklore, traditional poetry, good wishes, traditions, songs-laments, interactive methods, education.

Г.Г. Галина, канд. филол. наук, зав. каф. башкирской литературы и культуры Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: galina.galina@mail.ru

Р.С. Куанаева, магистрант БГПУ имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: ryshanym_81@mail.ru

М.Б. Галина, студент БГПУ имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: milyausha-galina@mail.ru

БАШКИРСКАЯ И КАЗАХСКАЯ ОБРЯДОВАЯ ПОЭЗИЯ: МЕТОДЫ ЕЁ ИЗУЧЕНИЯ*

В статье рассматривается семейно-бытовая обрядовая поэзия казах, башкир и методы её изучения. В работе анализируются поэзия, связанная с рождением ребёнка, свадебная обрядовая поэзия, песни-плачи, связанные с уходом человека из жизни. Обосновывается идея о том, что, в условиях различных национально-территориальных образований одна из основных значений воспитательного воздействия народных обычаев и традиций заключается в том, что их своеобразная национальная окраска делает их близкими и понятными обучающимся. Рассмотрены наиболее эффективные методы обучения обрядовой поэзии башкирского и казахского народов. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке фольклористики и педагогики.

Ключевые слова: фольклор, обрядовая поэзия, благопожелания, традиции, песни-плачи, интерактивные методы, воспитание.

Российско-казахстанские отношения на протяжении многих веков развиваются в духе добрососедства, союзничества и стратегического партнерства. Такие взаимоотношения поддерживаются на разных уровнях. Например, БГПУ им. М. Акмуллы заключил договора со многими вузами Казахстана, согласно которым происходит обмен студентами, по программам стажировок профессорско-преподавательский состав университетов повышает свои квалификации. На филологических факультетах изучаются такие дисциплины, как «Фольклор тюркских народов», «Литература тюркских народов». Магистрами выполняются диссертации, где в сравнительно-сопоставительном плане исследуются башкирский и казахский фольклор, литература и языкознание. Регулярно ученые университета совместно со студентами выезжают на фольклорно-этнографические экспедиции. Летом 2017 года коллектив преподавателей кафедры башкирской литературы и культуры факультета башкирской филологии БГПУ им. М. Акмуллы совершил экспедицию в Самарскую и Саратовскую области, с целью исследования духовной и материальной культуры иргизо-камеликских башкир. Самарская и Саратовская области расположены на границе с Республикой Казахстан. В фольклоре иргизо-камеликских башкир и казах встречаются некоторые общие черты. Результаты материалов экспедиции могут быть использованы на занятиях по башкирскому и казахскому фольклору в вузах, на уроках башкирской и казахской литературы в общеобразовательных учреждениях, во внеурочной дея-

тельности и в жизненных ситуациях. В данной статье приведены тексты обрядовой поэзии иргизо-камеликских башкир. Они были записаны от информантов, проживающих с. Кочкиновка Ш.М. Ибниаминевой (1939 г.р.), Ф.К. Шагаевой (1949 г.р.), от Б.Н. Расулевой, проживающей в п. Иргизский Большечерниговского района Самарской области.

На встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи Президент России В.В. Путин отметил, «... от того, как мы воспитаем молодежь, зависит, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке. Сегодня очень важно помочь молодым людям разобраться в информационном потоке, вернуть интерес к культуре и духовным ценностям» [1].

В условиях различных национально-территориальных образований одна из основных значений воспитательного воздействия народных обычаев и традиций заключается в том, что их своеобразная национальная окраска делает их близкими и понятными обучающимся. Учет национальных и индивидуальных особенностей обучающихся предполагает знание национальных традиций и специфики их влияния на формирование нравственности. Поэтому, в образовательном и воспитательном процессе педагоги должны учитывать традиции и обычаи тех или иных

народов, ибо личность растёт и развивается в определенной общественной среде, и весь уклад жизни и обычаи передаются ему с малых лет. В связи с этим важнейшей задачей педагогов является оказание помощи подрастающему поколению в усвоении диалектики общечеловеческого, интернационального и национального, в выработке правильного отношения к языку, культуре, историческим, национальным памятникам, национальному достоинству личности.

Как и в истории развития других народов, в казахском и башкирском народах сложились свои обряды, традиционные действия, сопровождающие важные моменты жизни человека, связанные с рождением, свадьбой, деятельностью, трудом, смертью. Семейно-бытовые обряды и традиции башкир и казах изучались такими учеными-этнографами как С.И. Руденко, П. Назаров, Б. Юльев, Р. Кузеев, Н. Бикбулатов, П. Рычков, А.Н. Левшин, В. Павлов, Н. Аристов, А. Харузин, Ч. Валиханов, А. Диваев, А. Маргулан, Х. Аргынбаев, У. Жанибеков и др. Обрядовая поэзия башкир стал объектом изучения таких ученых-филологов, как К. Мерген, М. Сагинов, С. Галин, Р. Султангареева. В теоретических работах крупнейших казахских ученых-филологов М. Ауэзова, К. Джумалиева, Е. Исмаилова, Н. Смирновой, а также З. Ахметова, Р. Бердыбаева, Б. Уахатова, Н. Торекулова изучались и анализировались образцы народного творчества, связанные с обрядовой поэзией.

В башкирской фольклористике обрядовую поэзию тематически классифицируют следующим образом: семейно-бытовая обрядовая поэзия (заговоры, песни, благопожелания, насихаты, мунажаты и др.), календарная поэзия (алгышы, песни, хороводные такмаки, хамаки, игровые диалоги, заклички, загадки, поверья) [2]. В казахской фольклористике существуют обрядово-бытовые (песни о животных; песни, посвященные Наурыз); религиозно-ритуальные (жаралазан, арбау, жалбарыну, бақсы сарындары, бәдік); свадебные песни (тойбастар, жар-жар, сыңсу, беташар), песни-плачи (қоштасу, естірту, көңіл айту, жоқтау) и др.

Обрядовые песни являются наиболее древними, возникли, предположительно, еще в доклассовом обществе и отражали, по всей вероятности, мифические, фантастические представления человека. В дальнейшем, по мере формирования социальной дифференциации общества возникли другие виды и формы устного поэтического творчества.

В обрядово-бытовой поэзии наиболее древними видами считаются поэтические тексты, посвященные весеннему равноденствию, новому году Наурыз, а также песни в честь домашних животных, составляющих смысл жизни кочевого народа. Обрядово-бытовая поэзия тюркских народов очень схожа между собой по своей тематике, содержанию, видам и жанрам, к примеру, рождение ребёнка, женитьба, уход человека из жизни, встреча нового года, праздник труда [3, с. 540].

Схожую по тематике обрядово-бытовую поэзию казахского и башкирского народов можно группировать в соответствии с важными этапами человеческой жизни:

1. Поэзия, связанная с рождением ребёнка.
2. Свадебная обрядовая поэзия.
3. Песни-плачи, связанные с уходом человека из жизни.

Рассмотрим каждую из этих групп по отдельности.

У башкир еще до рождения ребёнка *кендек инәһе* 'повивальная бабка' заходя в дом роженицы выпускала собранный в кулак подол платья и приговаривала:

<i>Һиңә мин килдем, киленсәгем,</i>	<i>К тебе, я пришла, сноха,</i>
<i>Тизерәк, кана, кап кәрәк</i>	<i>Быстрее, нужен мешок!</i>
<i>Киләмен дә китәмен!</i>	<i>Прихожу и ухожу!</i>
<i>Тиз бул, ток кәрәк!</i>	<i>Будь расторопней, мешок нужен!</i>
<i>Кап кәрәк, тизерәк бушат!</i>	<i>Мешок нужен, скорее освободи!</i>

По поверьям такие слова помогали быстрее и благополучно разрешиться роженицам.

В день рождения или через два дня *кендекәй* купает ребёнка и мать в бане. Во всех районах Башкортостана и у иргизо-камеликских башкир по сей день хорошо сохранились парильные заклички и приговоры.

<i>Һап, һап, һап!</i>	<i>Оп, оп, оп!</i>
<i>Айыу, бүре балаһы</i>	<i>Дитя медведя и волка,</i>
<i>Әзәм балаһы түгел!</i>	<i>Не дитя адама!</i>
<i>Атаң ярған утын түгел,</i>	<i>Не отец наколот дрова,</i>
<i>Инәң яққан мунса түгел.</i>	<i>Не мать твою затоплена баня,</i>

Олоно оло тип бел,
Кесене кесе тип бел!
Айыуҙай көслә бул!
Куяндай йүгерек бул!

Почитай сташего,
Уважаю младшего,
Как медведь сильным будь,
Бегуном, как заяц, будь!

Как видно, парильные заклички и приговоры имеют дидактический характер, направлены на воспитание у детей уважительного отношения к старшим, а тотемистические мифы получают обережные значения (*дитя медведя и волка*).

В казахской фольклористике песням, связанным с появлением ребёнка на свет относятся *шілдеһана жыры*, *бесік жыры*, *тұсаукесер жыры*, *атқамінер жыры*.

Шілдеһана жыры – торжество, совершаемое в честь новорожденного. Собравшиеся гости до рассвета поют песни, участвуют в айтысах, в играх-состязаниях, играют на домбре, веселятся.

У башкирского народа есть такая же традиция. Она называется «*Бишектуй*». Целью этого празднества является признание новорожденного частью общества. Колыбель – символ его малой родины. Здесь же малыша нарекали именем. Однако, со временем этот обряд «*Исем туйы*» стал отмечаться самостоятельно. Для изготовления колыбели башкиры применяли бересту, черемуху, липу и другие виды древесины.

Вот пример текста колыбельной песни у башкирского народа:

<i>Әлли-бәлли итәр ул,</i>	<i>Баю, баюшки, баю!</i>
<i>Бохараға китәр ул,</i>	<i>Уедит он в Бухару,</i>
<i>Бохаранан кайтып етеп</i>	<i>Вернется из Бухары</i>
<i>Ғалим булып китәр ул!</i>	<i>Станет видным ученым.</i>
<i>Илама, илама,</i>	<i>Не плачь, не плачь,</i>
<i>Йылы катык һорама.</i>	<i>Не дам тебе катык.</i>
<i>Йылы катык мейестә,</i>	<i>Теплый катык в печи.</i>
<i>Инәйең кайтыр кискә</i>	<i>Мама придет вечером.</i>

В колыбельных песнях, распеваемых матерью засыпающему ребёнку; в стихах-пестушках, которыми мать будит и поднимает дитя с постели; в скороговорках, которыми учит ребёнка четко и чисто произносить отдельные звуки, лейтмотивом идут темы семьи и труда.

На третий или седьмой день после рождения ребёнка проводился праздник в честь новорождённого «*Кендек сэй*»¹. На торжество приглашались только женщины и дети. Они несли с собой подарки и угощения (*сладости, молочные продукты*).

После праздничной трапезы гостям раздавали заранее приготовленные нити белого цвета, что символизировало долгую и счастливую жизнь малыша. Иногда такую нитку пришивали к куску ткани. В некоторых местностях наряду с белыми нитями в качестве подарка раздавались: жилеты – для женщин, серьги – для девочек, папки – для мальчиков. Праздник завершался добрыми пожеланиями со стороны гостей.

После «*Кендек сэйе*» проходила церемония «*Исем туйы*». Она проводилась на третий, шестой или сороковой день после рождения малыша. Считалось, если малыш часто плачет – он просит себе имя. Обряд нареkania малыша именем повсеместно проходит одинаково, без особых различий. На нем присутствуют мулла, родственники, соседи. Малыша укладывают на мягкую подушку и преподносят мулле головой к западу (направление, которое занимают мусульмане при чтении молитвы). Мулла читает молитву и трижды достаточно громко проговаривает имя малыша (сначала в правое ухо, затем – в левое): «*Твое имя ... (такое-то)*».

Дастархан ломится от различных яств: это и мясо с шурпой, и различные вторые блюда, блины, баурсаки, мёд, чай, кумыс... По обычаю роженица делает подарки своей матери, свекрови и повитухе. Размер подарков зависит от благосостояния семьи. Повитуху одаривают деньгами или дорогими подарками: платье, шаль или нарядный платок.

Бесік жыры 'колыбельная' также занимает особое место и в казахском фольклоре. В текстах казахских колыбельных отражены благопожелания, дидактические призывы и народные мудрости. У казахов существовало огромное количество колыбельных песен, некоторые из которых сохранились до сих пор.

<i>Айым болып тудың ба?</i>	<i>Рожден ли ты солнцем</i>
<i>Күнім болып тудың ба?</i>	<i>Рожден ли луной</i>
<i>Ата жолын кудың ба?</i>	<i>Последуешь ли по стопам деда?</i>
<i>Әке жолын кудың ба?</i>	<i>Последуешь ли по стопам отца?</i>

Бұл дүниеге келген соң
Сұрауы бар судың да.

В этом мире
И за воду есть спрос

Таким образом, колыбельные песни и у башкир, и у казахов имеют важную роль в воспитании маленького человека. Ведь через незамысловатый ритм и простые слова ребенок, появившийся на свет с молоком матери и с первыми колыбельными песнями впитывает любовь к семье, родной земле, к своему языку, проникает духом своих предков.

К свадебным обрядовым песням казахов относятся: *жар-жар*, *тойбастар*, *беташар*, *сыңсу* и др.

Тойбастар – один из жанров обрядово-бытовой поэзии. Любая свадьба начиналась песней, извещающей о ее начале 'той бастар'. Пел ее обычно акын-домбрист: воспевались родители жениха, его братья и сестры, родичи, а также значимость данного брачного союза для них и для аулчан, излагалась обширная программа предстоящих увеселений.

Беташар 'открытие лица' – один из жанров свадебной поэзии. Это песня – представление невесты родственникам жениха и публике. В ней восхвалялась красота и молодость девушки. В *беташаре* зафиксировано народное представление о красоте невесты. Прежде всего, она нежна, часто употребляется символ – цветок. Как правило, невеста – вольная, счастливая дочь любящих родителей, которые растили ее в белой юрте, как белого верблюжонка, купая её в белом молоке кобылиц:

Ты легко, невестушка, речь веди,
Ты коня, невестушка, осадил.
Ты при ранних, невестушка, вставай лучах,
Не торчи, невестушка, у всех на глазах...
Не валяйся в постели долгий срок,
Мужу не тверди: «Вставай, муженек!»
Языком, невестушка, не болтай,
Даром сплетен, невестушка, не пускай,
Стариков, невестушка, уважай
И дорогу, невестушка, им давай...

В башкирских обрядах, проводимых только женщинами, маркируется культовая семантика материнства. Так, на второй день свадьбы в доме жениха проводят обряды *бит асыу* 'открытие лица', *килен һейәу* досл.: 'ласкание невестки', *килен таныу* 'узнавание невесты'. У разного рода свое название данного обычая. Например, у иргизо-каменикских башкир в день приезда невесты в доме жениха свекровь должна 'узнать невесту'. Для этого двух девушек и невесту усаживают друг против друга и всех вместе укрывают большим покрывалом или платком. Свекровь открывает лицо, одаривает невестку и произносит благопожелания:

<i>Килен, килен, киленсәк,</i>	<i>Невеста-невестушка,</i>
<i>Ауылсы булма, киленсәк,</i>	<i>По деревне не ходи,</i>
<i>Кайнатаңды кәзерлә!</i>	<i>Цени свекра!</i>
<i>Кайнәнәңде кәзерлә!</i>	<i>Цени свекровь!</i>
<i>Бәхетле бул,</i>	<i>Будь счастлива,</i>
<i>түллә бул!</i>	<i>Будь чадородна!</i>
<i>Ул бала тап,</i>	<i>Сына роди,</i>
<i>Кыз бала тап!</i>	<i>Дочь роди!</i>
<i>Хәйерле ғүмер бирсән!</i>	<i>Пусть даст долголетия!</i>

Если свекровь не узнает свою невестку, она должна выпить кэс воды и попытаться снова.

Открытие лица (*бит асыу*) и развязывание пояса (*бил сисеу*) невесты – обряды, символизирующие начало жизни на стороне мужа [4, с. 126].

Сыңсу 'прощальные причитания' – своеобразный жанр казахской свадебной поэзии, который в силу ряда причин не нашел продолжения в современной нам жизни. В прежние времена девушку-невесту отправляли вместе со сватами рано утром, с восходом солнца – символом нового дня, новой жизни. За день до этого она обходила всех родственников и с песнями-причитаниями – это называлось *сыңсу* – прощалась с ними, например:

Приехала с базара узда,
Нерасчесанные волосы запутались у меня
Навешай меня, не заставляя скучать, моя родня.

Свадебные песни пронизаны общечеловеческими гуманными мотивами, глубоким уважением к братскому союзу и семье.

У башкир причитания невесты – *сенляу* представляют собой основной, наиболее выразительный в художественном отношении жанр свадебного фольклора.

Киблаларзан сыткан кара
болот

Туча черная поднялась
с юга,

Ямғыр микән, әллә боз микән?

Дождь ли это или лед?

Ауыл карттарынан фатиха

Получив благословение

алып

стариков,

Китеп барыусылар без микән?

Мы ли это уходим

из деревни?

Ә-ә-ә-ү! Ә-ә-ә-ү!

Э-э-э-у! Э-э-э-у! [5, с. 188].

Таким образом, *сенляу* является магическим плачем. В нем отражены древние верования башкир. Уход невесты из своего рода расценивается как социальная смерть. После замужества девушка из статуса девушки переходит в статус женщины. Девушка плачем прощается со своей беззаботной прежней жизнью.

К обрядово-бытовой поэзии относятся также песни-печали, скорби, утешения в связи с личным, семейным или общественным горем. Они составляют три основные группы: *қоштасу* 'песня-прощание', *естірту* 'печальное известие', *жоқтау* 'причитание, плач об умершем о несчастье'.

В казахском фольклоре *қоштасу* – это и тема прощания с родными землями. Эти песни обычно слагались людьми из беднейших малочисленных родов, изгоняемых из родных земель крупными феодалами, внешними врагами. Песни прощания слагались также одиночками – отважными народными борцами против феодалов и царских властей. В дни насильственного выселения аула с насиженных мест такая песня-импровизация возникла в устах акына или складывалась джигитами и девушками пострадавшего рода и племени. Так, в прощальной песне (*поэма* «*Козы Корпеш и Баян Сулу*») говорится:

Прощай, Балталы, Баганалы – родимый край!

Прощайте, озера, где много рыбы!

Резвилась я на твоих шелковистых лугах,

Прощайте, восемь оврагов, склоны гор и отроги их...

Жоқтау жыры 'причитания, плач об умершем, о несчастье'. Как известно, плач, слезы облегчают человеческое горе. С плачем-песней казахи провожают в последний путь усопшего. В «*жоктау*» поется о неописуемом горе, о постигшей беде, о невозможной утрате, вспоминаются добрые дела умершего. «*Жоқтау*» сочиняли акыны или мать, сестры умершего. «*Жоқтау*» – не религиозная, а национальная ритуальная традиция, которая учит ценить человека и помнить о нем. Исполнение «*Жоқтау*» продолжается в течение года: дважды в день, при восходе и заходе солнца. Плач-песня поется трагическим голосом, от всего сердца. По обычаю, соблюдать траур обязывалась в первую очередь вдова умершего:

Раскину я черные волосы,

Раскину и зарыдаю.

Грешные пальцы, медные ногти

Ежедневно кровью окропляю.

Румяное лицо свое

До самых костей раздираю.

В песнях-жоктау часто рисуется печальное положение вдовы, обреченной по обычаю амангерства стать второй или третьей женой одного из родственников покойного.

У башкир песни-плачи, связанные с уходом человека из жизни разделяются на две группы: 1) прощальные формулы-приговоры, приветия, «добрые вести» из могилы и 2) *мунаджаты*, погребальные причитания. Бытует также традиция заблаговременного сочинения посмертных стихов.

Ғазраил килер бер көн
йәнемде алырға,
Бер кем бармай калмас,
барыбызға барырга.

Ағай-знем балаларым,
Бәхил булығыз!
Насар ғәзәтем булһа ла,
Якшы ине тип йөрөгөз,
Доға укып, садақа бир,
Әгәр керһәм төшөңә!

Минең васыятым шулдыр –
Изгелек ит кешегә!

Ғазраил придет однажды
Забирать мою душу,
Никому не дано остаться
Всем уйти туда,
Братья, дети мои,
Прощайте!
Если было что-то не так,
Не поминайте лихом!
Молись, дай милостыню,
Если приснюсь!
Вот мое завещание –
Делай людям добро!

Память о погребальных причитаниях хыктау сохранилась в эпосе «*Урал-батыр*». Смерть своего героя Урала оплакивает весь народ. В строках кубaira 'эпоса' часто выделяется фраза

«Ил бәхете ине» 'Был он счастьем народа', по своей традиционной форме восходящая к причетному творчеству.

Урал шунда йығылған, И упал Урал-батыр,
Бәтә кеше йығылған. Собрался вокруг народ.
Ил бәхете ине, тип, «Счастьем страны был он», –
Бары һыктап илаған [6, с. 170]. Так оплакивал его народ.

Таким образом, в башкирских и казахских песнях-плачах, связанных с уходом человека из жизни отражены древние верования о магии слез. Переход в мир иной, по логике древних, возможен был только через оплакивание. Поэтические тексты, со временем входящие в общую структуру плача, образуют причитание как произведение как художественно-эстетическое.

Рассмотрим наиболее эффективные методы обучения башкирской и казахской обрядово-бытовой поэзии. Так, метод Джигсо можно использовать на уроке для изучения и анализа выше названной темы следующим образом:

Темы распределены по группам:

1-группа – «Семейно-бытовая обрядовая поэзия, связанная с рождением ребенка»;

2-группа – «Свадебная обрядовая поэзия»;

3-группа – «Обрядово-бытовые песни, связанные с уходом человека из жизни». Представители разных групп, собираясь за одним столом, за относительно короткий срок изучают материал по названной теме с тем, чтобы впоследствии донести усвоенное ими до своей первоначальной группы. Отметим положительные стороны этого метода:

– за время урока обучающиеся, изучая и обсуждая мини-темы в группах, в конечном итоге, охватывают обширные сведения по теме урока;

– идет активное восприятие и обсуждение материала всем классом: нет актеров и слушателей;

– мобилизуются способности ученика слушать, слышать и воспринимать услышанный материал;

– совершенствуются навыки сжимать и разворачивать материал с тем, чтобы как можно качественнее объяснить участникам своей группы об услышанном;

– повышается чувство ответственности перед своей группой.

Одной из часто применяемых стратегий является метод «Знаю. Хочу знать. Узнал» (ЗХУ). Особенностью данной страте-

гии является то, что она работает в течение всего урока, от начала до конца. Если в начале урока учащиеся отмечают в таблице то, что уже к данному моменту им известно по теме урока, то в последующем они размышляют над тем, что хотели бы узнать еще по данной теме. С этой целью они формулируют вопросы, ответы на которые им следует найти самостоятельно в процессе урока. Иными словами, чтобы получить качественные знания по теме урока, учащиеся сознательно проделывают следующие умственные процессы:

1) восстанавливают в памяти ранее изученное по теме;

2) формулируют вопросы, на которые хотят получить ответы;

3) резюмируют то, чему научились на данном уроке. Все эти процессы позволяют учащимся обнаружить в себе исследовательские способности, которые вызывают интригу, интерес к изучению и активизируют их познавательную деятельность. Несомненно, этот метод очень успешно ляжет в основу самостоятельного изучения учащимися темы «Семейно-бытовая обрядовая поэзия башкирского и казахского народов».

Метод «РАФТ» способствует совершенствованию письменной речи учащихся. Этот метод положительно влияет на развитие и совершенствование творческих способностей учащихся.

Стратегия «Диаграмма Венна» применима при сравнении и сопоставлении особенностей фольклора тюркоязычных стран, в частности темы «Обрядово-бытовая поэзия башкирского и казахского народов».

Такие стратегии, как «INSERT», «Путешествие по галерее», «Семантическая карта» и другие позволяют ученику глубже понять содержание текста, анализировать задания, направленные на формирование самостоятельной позиции учащихся, их функциональной грамотности. На материале темы «Семейно-бытовая обрядовая поэзия башкирского и казахского народов» можно собрать и «доукомплектовать» задания для различных групповых работ, соответствующие возрасту и интересам учащихся [7, с. 32, 85].

Применение интерактивных методов обучения при изучении темы «Семейно-бытовая обрядовая поэзия башкирского и казахского народов» дает неоценимые возможности для формирования функциональной грамотности учащихся, для развития и совершенствования их поисковых, творческих исследовательских способностей. Вместе с тем, что очень важно, в процессе урока активизируется весь класс.

Библиографический список

1. Путин В.В. *Духовное состояние молодежи и ключевые аспекты нравственного и патриотического воспитания*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470>
2. Султангареева Р.А. *Календарная поэзия*. Available at: <http://xn----7sbacsfscnbdnzsqs3h5a6ivbm.xn-p1ai/index.php/component>
3. Казахстан. *Национальная энциклопедия*. 8-том. Алматы: Главная редакция Казахской энциклопедии, 2006: 540.
4. Султангареева Р.А. *Жизнь человека в обряде: фольклорно-этнографическое исследование башкирских семейных обрядов*. Уфа: Гилем, 2005.
5. Султангареева Р.А. *Йола – система и нормы жизневедения башкир*. Уфа: Китап, 2015.
6. Урал батыр. *Башкирский народный эпос*. Уфа: Китап, 2010: 184.
7. Мирсеитова С. *Обучать, исследуя – исследовать, обучаясь*. Караганда: ИП «Жолдак Е.В.», 2011.

References

1. Putin V.V. *Duhovnoe sostoyanie molodezhi i klyuchevye aspekty nrvstvennogo i patrioticheskogo vospitaniya*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470>
2. Sultangareeva R.A. *Kalendarnaya po'ezhiya*. Available at: <http://xn----7sbacsfscnbdnzsqs3h5a6ivbm.xn-p1ai/index.php/component>
3. Kazakhstan. *Natsional'naya 'enciklopediya*. 8-tom. Almaty: Glavnaya redakciya Kazahskoj 'enciklopedii, 2006: 540.
4. Sultangareeva R.A. *Zhizn' cheloveka v obryade: fol'klorno-'etnograficheskoe issledovanie bashkirskih semejnyh obryadov*. Ufa: Gilem, 2005.
5. Sultangareeva R.A. *Jola – sistema i normy zhiznevedeniya bashkir*. Ufa: Kitap, 2015.
6. Ural batyr. *Bashkirskij narodnyj 'epos*. Ufa: Kitap, 2010: 184.
7. Mirseitova S. *Obuchat', issleduya – issledovat', obuchayas'*. Karaganda: IP «Zhholdak E.V.», 2011.

Статья поступила в редакцию 09.11.17

УДК 372.854:37.012.3

Grinchenko E.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Omsk State Medical University (Omsk, Russia),
E-mail: jeka_him@mail.ru

Mendubaeva Z.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Medical University (Omsk, Russia),
E-mail: zalihamendubaeva@mail.ru

Kurdumanova O.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia),
E-mail: kurdumanovao@mail.ru

Jarkih L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia),
E-mail: jeka_him@mail.ru

Gilyazova I.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia),
E-mail: Iajarkih@mail.ru

DIAGNOSTICS OF THE OPERATIONAL-ACTIVITY COMPONENT IN THE CHEMISTRY TRAINING OF MEDICINE STUDENTS.

The article describes methods of pedagogical diagnostics of the operational and operational component of chemical competences. The process of formation of chemical competencies represents a combination of the following components or components: motivational-value, cognitive, operational-activity, reflexive. Since in the competence approach the activity is prevailing, the operational-activity component is considered as one of the main components of the student's activity. The operational and activity component in the chemical education of a student at a medical school is analyzed with the help of the method of monitoring the performance of laboratory work and analyzing student work: individual tasks, tests, and solving situational problems.

Key words: components of chemical competences, operational-activity component, diagnostics using a method of observation and analysis.

Е.Л. Гринченко, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: jeka_him@mail.ru

З.А. Мендубаева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: jeka_him@mail.ru

О.И. Курдуманова, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: jeka_him@mail.ru

Л.А. Жарких, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: jeka_him@mail.ru

И.Б. Гулязова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: jeka_him@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ОПЕРАЦИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье приведены методы педагогической диагностики операционально-деятельностной составляющей химических компетенций. Процесс формирования химических компетенций представляет совокупность следующих компонентов или составляющих: мотивационно-ценностной, когнитивной, операционально-деятельностной, рефлексивной. Поскольку в компетентностном подходе деятельность является преобладающей, операционально-деятельностная составляющая рассматривается в качестве одной из главных составляющих деятельности студента. Операционально-деятельностная составляющая в химической подготовке студента медицинского вуза анализировалась с помощью метода наблюдения за выполнением лабораторных работ и анализа студенческих работ: индивидуальных заданий, контрольных работ, решение ситуационных задач.

Ключевые слова: составляющие химических компетенций, операционально-деятельностная составляющая, диагностика с помощью метода наблюдения и анализа.

В современных условиях химическая подготовка сопряжена с формированием предметных компетенций, которые имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебного предмета. При рассмотрении профессиональной подготовки студентов наибольшее внимание уделяется определению и способам оценки необходимых компетенций, методам и формам, позволяющим перенести акцент со знаний на практические умения [1, с. 87].

Таким образом, химическую компетенцию можно рассматривать как результат образовательных технологий, методов, форм обучения химическим дисциплинам, всей образовательной среды химического образования, создающей условия приложения профессионально-значимых знаний и опыта [2, с. 31].

В процессе формирования компетенций мы выделяем следующие компоненты или составляющие: мотивационно-ценностную, когнитивную, операционально-деятельностную, рефлексивную [3].

Специалисты справедливо отмечают, что при определении готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности следует учитывать единство и взаимосвязь всех компонентов, характеризующих качество результатов образовательной деятельности [4, с. 92].

Операционально-деятельностная составляющая нами рассматривается в контексте взаимосвязи компетентностного, личностно-ориентированного и контекстного подходов.

Для определения степени сформированности у студентов операционально-деятельностной составляющей химических компетенций в процессе самообразовательной деятельности по химии мы использовали метод включенного наблюдения за выполнением лабораторных работ и анализ студенческих работ (индивидуальных заданий, контрольных работ), который проводился по методике А.В. Усовой [5] и представляет собой вычисление коэффициента полноты выполняемых операций:

$$K_{\text{пво}} = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{n \cdot N},$$

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

В ходе наблюдения мы отслеживали деятельность студентов при выполнении лабораторных работ: оценивали технику проведения лабораторных опытов, четкость выполняемых операций. Результаты вносились в оценочный лист, который каждый студент оформлял заранее, затем составлялась обобщающая таблица, фрагмент которой представлен ниже (таблица 1).

Выполнение лабораторных работ подразумевает, что студент знания может применить на практике, а формулировка адекватных выводов требует от студента умения проводить анализ и синтез (в соответствии с таксономией Б.Блума). Обобщенные результаты наблюдений за выполнением лабораторных

Таблица 1

Фрагмент таблицы «Оценивание операционально-деятельностной составляющей химических компетенций при проведении лабораторных работ»

№	Ф.И.О. студента	коэффициент полноты выполняемых операций $K_{\text{пво}}$							
		Л.1*	Л.2	Л.3	Л.4	Л.5	Л.6	Л.7	Л.8
1	А.А.А.								
2	Б.Б.Б.								
3	В.В.В.								
4	Г.Г.Г.								
5	Д.Д.Д.								

*Л.1, Л.2, Л.3 и т.д. – номера лабораторных работ

Таблица 2

Результаты диагностики лабораторных действий

Этап эксперимента		Коэффициент полноты выполняемых операций $K_{\text{пво}}$, уровни			
		высокий $K_{\text{пво}} \geq 0,9$	продвинутый $0,75 \leq K_{\text{пво}} < 0,9$	пороговый $0,6 \leq K_{\text{пво}} < 0,75$	низкий $K_{\text{пво}} < 0,6$
Кол-во студентов, %	начало ПЭ	8,4	38,5	21,7	31,4
	конец ПЭ	14,9	57,4	16,7	11,0
$\Phi^*_{\text{эмпл}}$, критерий Фишера		2,83	5,24	1,75	7,09

работ, индивидуальных заданий, контрольных работ приведены в таблице 2.

Результаты свидетельствуют об изменении коэффициента полноты выполняемых операций: в сторону увеличения – для студентов с высоким уровнем, и в сторону уменьшения – для студентов с низким уровнем на разных этапах эксперимента.

Кроме лабораторных работ при оценке сформированности операционально-деятельностной составляющей мы использовали способность студентов решать контекстные и ситуационные задачи. Учитывая принцип системности, такие задачи предлагались студентам в течение всего периода обучения химии и включались в лабораторные занятия, домашние задания, текущие и итоговые контрольные работы. В течение учебного семестра составлялась таблица, в которой фиксировались все данные по каждому студенту экспериментальной группы, затем была составлена обобщающая таблица. Таблица демонстрирует изменения количества студентов, правильно решивших контекстные и ситуационные задачи на начальном и конечном этапах эксперимента (таблица 3).

Данные, полученные при оценивании операционально-деятельностной составляющей химических компетенций в ходе проведения лабораторных работ и в процессе решения задач, были обработаны в соответствии с методикой А.В.Усовой, результаты представлены в таблице 4.

Обобщенные данные, представленные в таблице 5 и на диаграмме рисунка 1, свидетельствуют о положительной динамике изменения уровня операционально-деятельностной составляющей химических компетенций на начальном и конечном этапах эксперимента.

Статистическая проверка достоверности результатов проводилась сначала с помощью критерия Вилкоксона [6], значения $T_{\text{эмпл}}$ меньше $T_{\text{кр}}$, следовательно, полученные на конечном этапе эксперимента данные статистически достоверны. Вторым этапом была проведена математическая обработка полученных результатов с помощью критерия Фишера $\Phi^*_{\text{эмпл}}$ [6]. Эмпирические данные $\Phi^*_{\text{эмпл}}$ больше критического значения $\Phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ (таблица 5), что позволяет нам отклонить нулевую гипотезу и выбрать альтернативную.

Таблица 3

Результаты решения контекстных и ситуационных задач

Тип задач	Кол-во студентов, в %		
	констатирующий этап	формирующий этап	контрольно-обобщающий этап
контекстные задачи	27	63	78
ситуационные задачи	18	57	75

Таблица 4

Результаты диагностики операционально-деятельностной составляющей химических компетенций на разных этапах эксперимента

Уровень	Количество студентов, в %							
	2010/2011 уч. г. выборка 103 чел.		2011/2012 уч.г. выборка 94 чел.		2012/13 уч. г. выборка 95 чел.		2014/15 уч. г. выборка 90 чел.	
	$H_{\text{пэ}}$	$K_{\text{пэ}}$	$H_{\text{пэ}}$	$K_{\text{пэ}}$	$H_{\text{пэ}}$	$K_{\text{пэ}}$	$H_{\text{пэ}}$	$K_{\text{пэ}}$
высокий	14,6	21,3	16,0	23,4	13,7	22,1	13,3	23,3
продвинутый	26,2	48,5	31,9	44,7	32,6	51,6	38,8	51,1
пороговый	36,9	19,5	34,0	22,4	33,7	17,9	30,2	17,9
низкий	22,3	10,7	18,1	9,6	20,0	8,4	17,7	7,7

Таблица 5

Обобщенные результаты диагностики операционально-деятельностной составляющей химических компетенций

Этап эксперимента		Уровни			
		высокий $K_{\text{пво}} \geq 0,9$	продвинутый $0,75 \leq K_{\text{пво}} < 0,9$	пороговый $0,6 \leq K_{\text{пво}} < 0,75$	низкий $K_{\text{пво}} < 0,6$
Кол-во студентов, %	начало ПЭ	13,9%	32,4%	33,7%	19,5%
	конец ПЭ	22,0%	49,0%	19,4%	9,1%
$\Phi^*_{\text{эмпл}}$, критерий Фишера		2,92	4,69	4,51	4,16

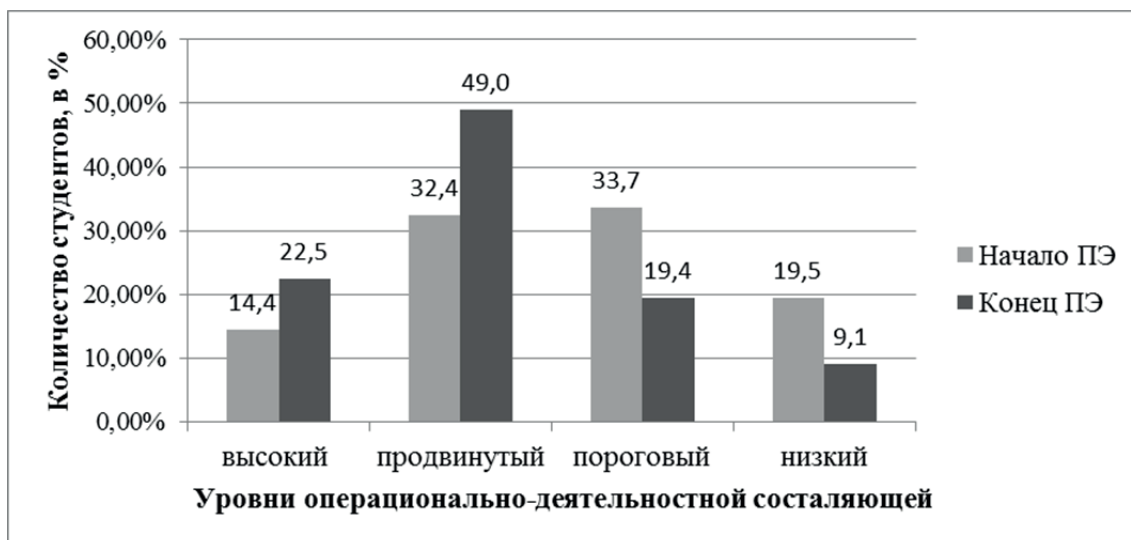


Рис.1. Динамика сформированности у студентов операционно-деятельностной составляющей химических компетенций на разных этапах эксперимента

Данные педагогического исследования операционно-деятельностной составляющей химических компетенций можно считать статистически достоверными.

Проведенная математическая обработка полученных данных свидетельствует о статистической значимости результатов. Используемые нами методики являются объ-

ективными, могут применяться в любых учебных заведениях, где операционно-деятельностная составляющая значима для освоения будущей профессии. Объективная картина исходного уровня позволяет корректировать и оптимизировать пути управления процессом обучения химии.

Библиографический список

1. Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей. *Социально-гуманитарные знания*. 2006; 6: 235 – 240.
2. Агафонова, И.П. *Методика проблемно-интегративного обучения химическим дисциплинам студентов – будущих фармацевтов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2014.
3. Гринченко Е.Л. *Формирование и развитие предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
4. Аскеров Э.М. Многокритериальная модель оценивания профессиональной компетенции специалистов. *Информатика и образование*. 2009; 8: 110 – 112.
5. Усова А.В., Бобров А.А. *Формирование у учащихся учебных умений*. Москва: Знание, 1987.
6. Шелонцев В.А., Шелонцева Л.Н., Ольхович И.П. *Анализ результатов педагогического эксперимента: учебное издание*. Омск: ООО Гуманит. центр «Альфа и Омга», 2008.

References

1. Avdeev V.M. Kompetentnostnyj podhod v konstruirovani sovremennykh obrazovatel'nykh modelej. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2006; 6: 235 – 240.
2. Agafonova, I.P. *Metodika problemno-integrativnogo obucheniya himicheskimi disciplinam studentov – buduschih farmacevtov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2014.
3. Grinchenko E.L. *Formirovanie i razvitie predmetnykh kompetencij u studentov v processe samoobrazovatel'noj deyatel'nosti po himii v medicinskom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2016.
4. Askerov 'E.M. Mnogokriterial'naya model' ocenivaniya professional'noj kompetencii specialistov. *Informatika i obrazovanie*. 2009; 8: 110 – 112.
5. Usova A.V., Bobrov A.A. *Formirovanie u uchashchihsya uchebnykh umenij*. Moskva: Znanie, 1987.
6. Sheloncev V.A., Shelonцева L.N., Ol'hovich I.P. *Analiz rezul'tatov pedagogicheskogo `eksperimenta: uchebnoe izdanie*. Omsk: ООО Gumanit. centr «Al'fa i Omega», 2008.

Статья поступила в редакцию 08.11.17

УДК 37.036

Drobot O.E., teacher of theoretical disciplines, Children's Art School n.a. M.A. Balakirev (Moscow, Russia),
E-mail: olya_drobot@mail.ru

THE SYNTHESIS OF HISTORICAL AND ACTUAL PEDAGOGICAL IDEAS: THE THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS.

In the article the author reveals some features of the pedagogical method of M. A. Balakirev, based on the analysis of practical teaching activities and scientific research. The researcher stresses the importance of knowledge in historical retrospective in the creation of new pedagogical developments. The work highlights reference point of pedagogical methods that create a foundation for the author of the system of pedagogical activity of the teacher on the musical-aesthetic development of younger generation. The paper defines such conditions that are necessary for the implementation of this method. The author notes particular effectiveness of this method in the system of additional education, consonant with its goals and objectives.

Key words: M.A. Balakirev, pedagogical method, additional education, variability, creativity, intonation, improvisation, figurative, collective activity.

О.Е. Дробот, преп. теоретических дисциплин, ГБУДО «Детская школа искусств имени М.А. Балакирева», г. Москва,
E-mail: olya_drobot@mail.ru

СИНТЕЗ РЕТРОСПЕКТИВНЫХ И АКТУАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В этой статье автор раскрывает некоторые особенности педагогического метода М.А. Балакирева, на основе анализа практической педагогической деятельности и научных исследований. Подчеркивается важность знания исторической ретроспективы при создании новых педагогических разработок. Выделяются опорные точки педагогического метода, которые создают фундамент для создания авторской системы педагогической деятельности преподавателя по музыкально-эстетическому развитию подрастающего поколения. Определяются условия, необходимые для реализации данного метода. Отмечается особая эффективность данного метода в системе дополнительного образования, созвучного его целям и задачам.

Ключевые слова: М.А. Балакирев, педагогический метод, дополнительное образование, вариативность, сотворчество, интонация, импровизация, программность, коллективная деятельность.

Развитие всех сфер человеческого бытия, включая художественное творчество и образование, культурное развитие и установление гуманных человеческих отношений, невозможно без знания и анализа исторического опыта. В области русской музыкальной культуры есть знаковые фигуры, повлиявшие и изменившие ее ход и развитие. К таким значимым личностям относится М.А. Балакирев, чья деятельность осознается в наше время в новом звучании и масштабах. Он являл собой пример самоотверженной любви к Родине, к отечественной и мировой культуре, к своим единомышленникам не словами, но всей своей жизнью. Сам — служитель искусства, он и других учил служению не себе, но высшим целям и идеям, народу и его будущему.

Музыкальная педагогическая общественность узнала М.А. Балакирева как талантливого творческого педагога по его работе в Бесплатной музыкальной школе, содружестве «Могучая кучка», Русском музыкальном обществе, Придворной певческой капелле, каждая из этих форм деятельности имела четкую структуру воспитания и образования и яркие результаты. М.А. Балакирев не оставил теоретического описания своей педагогической концепции, но благодаря анализу эпистолярного наследия, воспоминаниям современников, критическим статьям, трудам исследователей его творчества, вычисляется концепция, система взглядов, педагогический метод, реализуемые в многочисленных направлениях деятельности М.А. Балакирева.

Проанализируем и выделим главные особенности его педагогики, опираясь на самые яркие результаты педагогической деятельности М.А. Балакирева, которые проявились в содружестве «Могучая кучка». Оно являло собой удивительный пример творческого сотрудничества и соучастия. Собрания кружка «Могучая кучка» под руководством М.А. Балакирева его участники сравнивали с прохождением консерватории, как учебного заведения, готовящего профессионалов высшей квалификации в музыкальном образовании. Целью этого объединения стало создание русской национальной композиторской школы. Его задачами стали: собрание и сбережение наследия русского народного музыкального искусства; сохранение и развитие традиций М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского; изучение лучших образцов современной европейской музыки; распространение и пропаганда русской музыки, опирающейся на национальные истоки; созидание на этих основах своеобразного уникального и оригинального стиля для каждого члена содружества. Выявим и обозначим особенности педагогического инструментария (совокупности форм, методов, приемов, средств), применяемого на собраниях «Могучей кучки» для достижения цели и решения поставленных задач.

Организация собраний «Могучей кучки» была типичной формой общения для любителей искусства XIX века. Это был своеобразный «передвижной» салон, проводимый то одним, то другим участником содружества. В популярных и прогрессивных салонах того времени «можно было запастись сведениями обо всех вопросах дня, начиная от политической брошюры и парламентской речи французского и английского оратора, и кончая романом или драматическим творением одного из любимцев той литературной эпохи. А какая была непринужденность, терпимость, вежливая, и себя и других уважающих свобода в этих разнообразных разноречивых разговорах. Это был мирный обмен мнений, воззрений, оценок, система free trade, приложенная к разговору» (П.А. Вяземский) [1]. Собрания музыкальных салонов «в высшей степени и привлекательны, и интересны, собирався всегда небольшой кружок людей, но людей страстно преданных музыке и жаждавших знакомиться и изучать все, что в ней было лучшего и что появлялось новейшего; исполнение было очень хорошее, тонкое, увлекательное и собиравшиеся люди друг другу симпатизировали, и это были действительно замечательные собрания! Сколько тут сообщалось сведений музыкальных о

том, как стоит музыкальное дело и музыка вообще и у нас, и в Европе» [2, с.183 – 184].

Как и музыкальные салоны, так и собрания «Могучей кучки» были творчески содержательны, насыщены, актуальны. «Могучая кучка» была одним из тех вольных содружеств, которые противопоставляли себя академической рутине, отрицали отрыв искусства от жизни, ратовали за близость к современности. Такая организация встреч людей, объединенных общими идеями и идеалами, позволяла проявлять свободу мыслей, открытость взглядов, расширять и углублять знания, открывать истину в процессе творческого общения.

Особое внимание на собраниях содружества уделялось работе над интонацией, она становилась развивающим зерном произведений «Новой русской музыкальной школы». Как специфическое музыкальное проявление исторически изменчивой и общественно детерминированной деятельности индивида (Б.В. Асафьев) музыкальная интонация в движении выявляет заложенный композитором смысл. Музыкальная интонация композиторов «Могучей кучки» опирается на фольклор, не только раскрывая национальную принадлежность, но и неся ключевой смысл их идей о сохранении, развитии и распространении русской музыки. Родная интонация как специфическая форма проявления мысли (Б.В. Асафьев) доносит до слушателей богатство и мощь национального искусства и приобщает к его истокам. Она помогает раскрыть «выразительно-смысловую сущность» музыки, ее содержание [3]. Кроме того сама интонация предопределяет выбор иных музыкальных выразительных средств. Таким образом, *интонация* является одной из опор педагогического метода М.А. Балакирева.

Собрания содружества фактически являлись учебными занятиями по теории композиции, на которых всякий раз приносились находящиеся в работе сочинения, сильный пианист (М.А. Балакирев или М.П. Мусоргский) читал его с листа, «всякую минуту готовый фантазировать с величайшим вкусом на свою или чужую тему, Балакирев, моментально схватывавший недостатки в чужих сочинениях и на деле готовый показать, как следует исправить то или другое, как надо продолжать такой-то подход или как можно избежать пошлого оборота, лучше гармонизовать фразу, расположить аккорд» играл уже исполненное произведение в отрывках, по тактам, вразбивку, «немедленно вносил поправки, указывая, как следует переделать подобный зачаток; критиковал его» [4, с. 31]. «А критик, именно технический критик, он был удивительный. Он сразу чувствовала техническую недоделанность или погрешность, он сразу схватывал недостаток формы», «сядая за фортепиано, импровизировал, показывая, как следует исправить или переделать сочинение» [4, с. 30].

В процессе мастерской импровизации обнажались недостатки создаваемого сочинения, выкристаллизовывалась необходимая интонация — зерно, из которого родится целое, в процессе импровизационного художественного интонирования рождалась верная форма, намечались контуры инструментальной оркестровых произведений. Благодаря импровизационной природе и строению творческих встреч участников содружества, *импровизации*, как одной из основ педагогического метода М.А. Балакирева, каждая из встреч была уникальна, неповторима, невероятно продуктивна. Изучая творчество М.А. Балакирева, С.М. Слонимский писал, что целью таких уроков-импровизаций было научить ученика сначала летать, а уже затем ходить [5].

Еще одна опора творчества композиторов «Могучей кучки» *программность* как основа композиционной и смысловой цельности произведения. Содержание музыкального произведения сложно обозначить исключительно средствами музыки, литература помогает восполнить и конкретизировать создаваемый музыкальный образ. Каждый из видов программности (обобщенная

внесюжетная, обобщенно-сюжетная, последовательно сюжетная) помогает активно развивать творческую мысль, усиливает эмоции, активизирует мысли композитора и слушателя.

Таким образом, своеобразие педагогического метода М.А. Балакирева проявляется в триединстве интонация-импровизация-программность. Он реализуется в процессе творческого взаимодействия, соучастия в дружественной, располагающей к созиданию атмосфере. Особую значимость педагогический метод М.А. Балакирева приобретает в современном обществе, в котором человек вырван из традиционной национальной культуры общения, имеет поверхностные представления о мире, ограниченные возможностями «всемирной паутины», дающие обманчивое ощущение универсальности знаний. Современное образование нуждается в педагогическом инструментарии, который вбирает опыт прошедшего времени и актуален для современного мира.

Рассмотренный педагогический метод применяется нами в системе дополнительного образования по направлению музыка в качестве инновационного пути воспитания, обучения и развития учащихся, так как дополнительное образование – это «поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития» [6].

Особенности педагогического метода М.А. Балакирева созвучны целям системы. Он является устойчивой опорой, которая способствует построению эффективного взаимодействия участников образовательного процесса. На основе выделенного триединства педагогического метода М.А. Балакирева мы обозначили основные педагогические принципы воздействия на музыкально-эстетическое развитие подрастающего поколения. К ним относятся: интонация как камертон авторской (творческой) мысли; импровизация как способ усвоения нового; программность как акт сотворчества. Поясним сказанное.

Интонация как камертон авторской (творческой) мысли является импульсом к проникновению в глубины авторской композиторской мысли, позволяет постичь его истоки, услышать ее современное звучание. Импровизация как способ усвоения нового помогает почувствовать себя творцом, раскрыть свои созидательные возможности и умения, проявить свою инициа-

тивность, познакомиться с особенностями творческого процесса. Программность как акт сотворчества усиливает образное мышление детей, фокусирует и концентрирует их на одной теме, направляет ход творческой мысли. Триединство интонация-импровизация-программность стало фундаментом для создания нами системы педагогической деятельности преподавателя по музыкально-эстетическому развитию подрастающего поколения, и дало возможность построить на ее основе эффективный образовательный процесс.

Выявление возможностей музыкальной педагогики прошлого и их использование с учетом современных требований к образованию, позволит достичь главной цели созданной педагогической системы – активизировать музыкально-эстетическое развитие подрастающего поколения, путем вовлечения в актуальные формы деятельности.

К числу основных педагогических задач системы, решение которых приведет к поставленной цели, относятся:

- развитие эстетического отношения подростка к жизни и искусству (*воспитание* эстетического вкуса на основе проверенных временем классических образцов, научение критическому подходу и оценке к опытам современного искусства, умение видеть и различать категории эстетического не только изучая произведения искусства, но и искать и находить их в реальной жизни);
- накопление практического опыта в процессе музыкально-эстетической деятельности (получение *образования*: большого объема теоретических и практических знаний, применение их на практике в ходе учебного процесса, пользование ими вне стен учебного заведения);
- формирование творческого отношения к жизни и искусству (демонстрация силы и значимости активной творческой позиции, как в учебе, так и в быту, развитие *культуры*).

Привести к заданной цели и решить обозначенные задачи, позволит педагогическое воздействие на параметры формирующейся личности: воспитание, образование и культуру. Равно сильная направленность на каждый из этих параметров позволяет сформировать гармонично развитую личность. Этот сплав воспитание – образование – культура является педагогической платформой, опора на которую и комплексное системное воздействие на составляющие которой, позволит обеспечить эффективный личностный рост подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Палий Е.Н. Типы и виды салонов в России XVIII–XIX вв. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2012; № 5 (5). Available at: <http://research-journal.org/hist/typy-i-vidy-salonov-v-rossii-xviii-xix-vv/>
2. Зайцева Т.А. *Милий Алексеевич Балакирев: Истоки*. Санкт-Петербург: Канон, 2000.
3. Холопова В.Н. *Теория музыкального содержания как наука*. Available at: <http://2010.gnesinstudy.ru/wp-content/uploads/2010/02/Kholopova.pdf>
4. Римский-Корсаков Н.А. *Летопись моей музыкальной жизни*. Москва: Музыка, 1980.
5. Слонимский С.М. Балакирев-педагог. *Советская музыка*. 1990; 3.
6. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития. *Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей*. Петрозаводск, 1996.

References

1. Palij E.N. Tipy i vidy salonov v Rossii XVIII-XIX vv. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2012; № 5 (5). Available at: <http://research-journal.org/hist/typy-i-vidy-salonov-v-rossii-xviii-xix-vv/>
2. Zajceva T.A. *Milij Alekseevich Balakirev: Istoki*. Sankt-Peterburg: Kanon, 2000.
3. Holopova V.N. *Teoriya muzykal'nogo soderzhaniya kak nauka*. Available at: <http://2010.gnesinstudy.ru/wp-content/uploads/2010/02/Kholopova.pdf>
4. Rimskij-Korsakov N.A. *Letopis' moej muzykal'noj zhizni*. Moskva: Muzyka, 1980.
5. Slonimskij S.M. Balakirev-pedagog. *Sovetskaya muzyka*. 1990; 3.
6. Asmolov A.G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhajshago razvitiya v Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k pedagogike razvitiya. *Stenogramma mezhregional'nogo soveschaniya-seminara po probleme «Povyshenie urovnya upravleniya razvitiem dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Petrozavodsk, 1996.

Статья поступила в редакцию 09.11.17

УДК 378

Zeynalova I.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Economics, Natural and Mathematical Disciplines, Derbent branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: S-708@BK.RU

PROFESSIONALLY FOCUSED MATHEMATICAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS IN ECONOMICS. The article discusses the process of organization of secondary vocational education in the development of models and technology of mathematical training of economists based on computer technologies. Vocational secondary education is one of the most important components of the modern educational space of the Russian Federation, greatly influencing the development of innovative economy, the solution of this problem in relation to the training of specialists in institutions of secondary vocational education is of particular importance.

Mathematics is among the subjects of general education block, which have great potential for personal development. The article concludes on the need of creating practical mechanisms for introduction of the technology of professionally-oriented mathematical training of future economists in the system of secondary professional education.

Key words: vocational secondary education, professionally-oriented mathematical training of students, future economists.

И.Д. Зейналова, канд. пед. наук, доц. каф. экономических, естественных и математических дисциплин, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», филиал в г. Дербенте, E-mail: S-708@BK.RU

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ СПО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Среднее профессиональное образование является одной из важнейших составляющих современного образовательного пространства РФ, в значительной мере влияющего на развитие инновационной экономики страны, решение указанной задачи применительно к подготовке специалистов в учреждениях среднего профессионального образования приобретает особую значимость. Математика принадлежит к числу тех дисциплин общеобразовательного блока, которые имеют большие возможности для развития личности. В статье делается вывод о необходимости создания практических механизмов для реализации технологии профессионально-ориентированной математической подготовки будущих экономистов в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессионально-ориентированная математическая подготовка, студенты, будущие экономисты.

Современное среднее профессиональное образование должно быть нацелено на подготовку компетентного специалиста, что связано с необходимостью формирования умений широкого профиля, и психологической готовности специалиста пополнять свои знания, повышать квалификацию, осваивать новое технологическое оборудование, компьютерные программы. Современные ссузы призваны воспитывать активность, инициативность и развивать творческие профессиональные способности учащихся, поэтому в структуру профессиональной подготовки специалиста в СПО включены гуманитарная, естественнонаучная, математическая составляющие.

В силу специфики своего содержания данный учебный предмет формирует способность к усвоению новой информации, умение планировать и адекватно оценивать свои действия, развивает силу и гибкость ума, способность к аргументации и другие качества, необходимые современному специалисту.

Основные задачи профессионального образования сводятся к формированию системы профессиональных знаний и умений и созданию положительного эмоционального настроя по отношению к избранной профессии. Работа, направленная на решение указанных задач, должна осуществляться на протяжении всего курса обучения. Однако на практике при изучении общеобразовательных дисциплин в целом и математики в частности четко прослеживается отсутствие связей с дисциплинами специальности.

Требования к уровню математической подготовки будущих экономистов возрастают. Выделим основные из них:

1. технологические факторы, которые связаны с изменением технологии расчетов, внедрением компьютерной техники во все сферы жизни и экономики страны;
2. социально-экономические факторы порождены требованиями рыночной экономики, которые определяют государственный заказ на подготовку экономиста высокой квалификации;
3. предметные факторы связаны с широким спектром использования методов математических исследований с применением компьютерных средств обучения для решения профессиональных задач.

Многочисленные опросы выпускников СПО показали, что они оценивают уровень своей профессионально-ориентированной математической подготовки как средний или низкий, что существенно снижает эффективность их профессиональной деятельности.

В результате изучения особенностей профессионально-ориентированной математической подготовки будущих экономистов, моделирование образовательного процесса и создание методического обеспечения успешной реализации педагогических моделей в СПО, разработка оценочных измерителей математической подготовки учащихся, является своевременным.

Наряду с теоретическими, сформировались и практические предпосылки. К ним необходимо отнести следующие программные документы в сфере образования:

- Концепцию долгосрочного прогноза научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2025 года.

- Национальную доктрину образования в Российской Федерации,
- Стратегию социально-экономического развития России до 2020 года,

Главная цель данных стратегических документов – приведение количественных и качественных параметров существующей системы профессионального образования в Российской Федерации в соответствие с требованиями личности, общества, государства. Ключевая задача, стоящая перед СПО – это повышение качества подготовки специалистов, приведение уровня их профессиональной подготовленности в соответствие с требованиями профессиональной деятельности и нормативными правовыми актами Российской Федерации в области среднего профессионального образования.

Таким образом, педагогическая наука и практика свидетельствуют об актуальной потребности в разработке технологии профессионально направленной математической подготовки будущих экономистов, в создании и научно-теоретическом и практическом обосновании методического обеспечения модели и технологии профессионально направленной математической подготовки в образовательном процессе СПО.

В образовательной практике возникает необходимость в решении следующих задач:

- изучить сущность профессионально-ориентированной математической подготовки будущих экономистов и обосновать возможность использования названной подготовки в СПО;
- разработать критерии, показатели и уровни математической подготовки будущих экономистов.

В соответствии с этим необходимо:

- выделить социально-экономические, технологические, организационные и предметные факторы, определяющие требования к качеству математической подготовки учащихся и определены компоненты профессионально-ориентированной математической подготовки будущих экономистов к профессиональной деятельности;
- обосновать и экспериментально проверить технологию профессионально-ориентированной математической подготовки будущих экономистов в системе СПО, в котором среднее профессиональное образование строится как пространство имитационного воспроизведения различных профессиональных ситуаций, в ходе которого формируются компетентные специалисты в сфере экономики.

Тем самым профессиональная направленность преподавания математики в СПО имеет своей целью формирование высокого уровня математических знаний учащихся, так как математические знания являются важным компонентом в системе подготовки выпускника к будущей профессиональной деятельности.

Как отмечает Т.Н. Маркова, методика реализации профессионально-личностного обучения может состоять из следующих основных этапов:

1. диагностику компонентов субъектного опыта;
2. формирование групп студентов с учетом таких критериев, как социально-познавательные мотивы, уровень сфор-

мированности приемов мыслительной деятельности и видов мышления, уровень усвоения математических знаний, умений и навыков, наличие профессиональной направленности предметных знаний;

3. отбор и конструирование учебных материалов, соответствующих показателям критериев обучаемых;

4. организация дифференцированного обучения согласно результатам, полученным на первых двух этапах;

5. диагностика конечных результатов работы со студентами;

6. подведение итогов работы, рефлексия.

Обучающийся, обладающий хорошей математической подготовленностью, способен оценить значение математики в развитии научно-технического прогресса, ее значимость в изучении дисциплин экономического образования, ее прикладные возможности.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что **профессионально-ориентированная математическая подготовка – это целенаправленный технологически и методически обеспеченный процесс обучения математике в современном СПО, направленный на овладение выпускниками:**

- **основами математической культуры** (владение терминами и понятиями, символическим языком математики);

- **прочными математическими знаниями**, соответствующими требованиям (требованиям ФГОС СПО);

- **навыками математического и графического моделирования** (владение способами создания и исследования раз-

образных (реальные и идеальные) математических и графических моделей);

- **умениями применять полученные математические знания и приобретенные навыки** в будущей профессиональной деятельности.

Обучение математике формирует следующие профессионально-личностные качества: усвоение рациональных методов математического вычисления и умение применять их на практике; умение производить анализ и синтез производственной ситуации и на основании этой оценки построить соответствующую математическую модель; овладение рациональными методами решений математических моделей реальных ситуаций; овладение методами рационального сочетания теории и практики в математическом образовании, умение оценить эффективность использования природных, трудовых, материальных и финансовых ресурсов. Обучение математике в СПО требует оптимизации процесса преподавания-учения. В данном случае уместно использовать прикладные задачи и упражнения, содержание которых должно отражать межпредметные связи дисциплин, входящих в цикл среднего профессионального образования.

Тем самым профессионально-ориентированная математическая подготовка будущих экономистов является важной проблемой в образовании. Теоретически она разработана и в настоящий момент требует создания практических механизмов для её реализации.

Библиографический список

1. Чомаева Л.Х. Об особенностях использования компьютерных технологий в обучении: гуманитарные и экономические проблемы информатизации современного общества. Москва – Ставрополь, 2006: 60 – 65.
2. Блощинский А.И. Проблемы среднего профессионального образования в системе многоуровневой подготовки специалистов. *Многоуровневое профессиональное образование в контексте Болонского процесса*: материалы 1 Всерос. научно-практ. конф., Казань, 26 – 27 мая 2004 г. Казань: Новое издание, 2005: 75 – 77.
3. Маркова Т.Н. Роль математики в среднем профессиональном образовании. Available at: www.методкабинет.рф/

References

1. Chomaeva L.H. Ob osobennostyakh ispol'zovaniya komp'yuternykh tehnologij v obuchenii: gumanitarnye i `ekonomicheskie problemy informatizacii sovremennogo obschestva. Moskva – Stavropol', 2006: 60 – 65.
2. Bloshchinskij A.I. Problemy srednego professional'nogo obrazovaniya v sisteme mnogourovnevoj podgotovki specialistov. *Mnogourovnevoe professional'noe obrazovanie v kontekste Bolonskogo processa*: materialy 1 Vseros. nauchno-prakt. konf., Kazan', 26 – 27 maya 2004 g. Kazan': Novoe izdanie, 2005: 75 – 77.
3. Markova T.N. Rol' matematiki v srednem professional'nom obrazovanii. Available at: www.metodkabinet.rf/

Статья поступила в редакцию 09.11.17

УДК 378.14.015.62

Kazakov R.H., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: kazakovrh@yandex.ru

Muratov K.R., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: muratows@mail.ru

THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHYSICAL PROBLEMS AS DEDUCTIVE CONSEQUENCES OF FUNDAMENTAL PHYSICAL THEORIES. The article considers the methodical problem of implementation of the professional orientation of physical problems of general physics course in a technical university in the context of deductive consequences of fundamental physical theories. This methodological problem can be solved, if it is based on the structural and gnoseological analogy of engineering research and the cognitive dynamics of the solving physical problems process. Examples of these analogies are given. Based on the hypothetical-deductive structure of physical theories and their epistemological functions, the content of practical and laboratory studies with the methodological goal of implementation of the professional orientation of physical tasks of general physics course in a university is considered.

Key words: professional orientation of physical problems of general physics course, physical theory as a hypothetical-deductive model of scientific knowledge, gnoseological functions of physical theory, cognitive analogies of engineering research and physical problems.

Р.Х. Казаков, д-р пед. наук, проф. каф. физики, методов контроля и диагностики Тюменского индустриального университета, г. Тюмень, E-mail: kazakovrh@yandex.ru

К.Р. Муратов, канд. техн. наук, доц. каф. физики, методов контроля и диагностики Тюменского индустриального университета, г. Тюмень, E-mail: muratows@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК ДЕДУКТИВНЫХ СЛЕДСТВИЙ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

В статье рассматривается методическая проблема реализации профессиональной направленности физических задач курса общей физики технического вуза в контексте дедуктивных следствий фундаментальных физических теорий. Данная методическая проблема может быть решена с опорой на структурную и гносеологическую аналогию инженерных изысканий

и познавательной динамики процесса решения физических задач. Приведены примеры этих аналогий. На основе гипотетико-дедуктивной структуры физических теорий и их гносеологических функций рассмотрены содержания практических и лабораторных занятий с методической целью реализации профессиональной направленности физических задач курса общей физики вуза.

Ключевые слова: профессиональная направленность физических задач курса общей физики, физическая теория как гипотетико-дедуктивная модель научного знания; гносеологические функции физической теории; познавательные аналогии инженерных изысканий и физических задач.

1. Физические теории описывают экспериментально наблюдаемые сущностные связи и отношения во фрагментах реального физического мира (онтология теорий). В учебном процессе курса общей физики вуза на передний план выдвигается *гносеологический* аспект физических теорий. Ранее нами рассмотрена гносеологическая структура фундаментальных физических теорий (классической механики, термодинамики, статистической физики, электродинамики, квантовой механики) как концептуальных систем, компонентами которых являются эмпирическое основание, теоретическое ядро и дедуктивные следствия ядра [1, с. 61 – 65]. Физическая наука содержит физические теории второго уровня обобщения в форме дедуктивных следствий фундаментальных теорий. Примерами таких теорий являются механика твердого тела, гидродинамика, физика полупроводников, волновая оптика. Примеры можно множить. К дедуктивным следствиям следует отнести также и результаты решения учебных задач, получаемых дедуктивным выводом на основе фундаментальных теорий. Теория своими средствами и в границах применимости *объясняет состояние и предсказывает изменение состояния* в описываемом фрагменте природы (в контексте понятия состояния физической системы и системных свойств физических теорий). Именно при решении учебной физической задачи выявляется и иллюстрируется предсказательная, объяснительная, а также и эвристическая функции теории.

Физическая теория организована как гипотетико-дедуктивную модель научного знания, которая с логической точки зрения является лингвистической системой абстрактно-теоретических предложений (утверждений), связанных правилами дедуктивного вывода [напр., 2, с. 242]. Э.М. Чудинов отмечает, что гипотетико-дедуктивная структура физического мышления содержит как дедуктивный, так и индуктивный моменты [3, с. 71]. Данное обстоятельство находит свое отражение в структуре и результатах решения всех физических задач. Например, проявляется при анализе решения экспериментальных задач, ибо связь фундаментальных теорий с эмпирическими следствиями осуществляется посредством дедуктивных (выводных) теорий с включением соответствующих частных модельных объектов. Именно дедуктивные теории (теории второго уровня обобщения), оперирующие частными модельными объектами, отражающими особенности решаемой физической системы, допускают эмпирическую проверку и, опосредованно, проверку исходных фундаментальных теорий.

Далее термин «физические задачи» будем понимать расширенно, к ним отнесём: 1) обычные текстовые задачи и вопросы (в том числе оценочные), приводимые в разных заданниках и задачах, обсуждаемые на семинарских занятиях по курсу общей физики. 2) учебные лабораторные работы, выполнение которых обогащает знания о научных эмпирических фактах (эмпирическом основании теорий), методах индуктивного обобщения данных эксперимента и их теоретического (дедуктивного) обоснования, методах организации экспериментальных исследований; 3) научно исследовательская работа студента (НИРС), курсовые и дипломные работы как важнейшие источники и факторы формирования навыков самостоятельного применения полученных знаний о содержании физических теорий к решению конкретной научной или инженерной проблемы.

В методическом плане физические задачи представляет собой действенный источник и средство самостоятельного усвоения сущностного содержания физических теорий и, в этой связи, отметим не только *эвристическую, но и методологическую функцию* задач.

2. Проблематика *текстовой задачи* формулируется в самом тексте задачи. Решение текстовой задачи содержит следующие этапы своей реализации: 1) анализ причинно-следственных связей в рассматриваемой физической системе; 2) составление замкнутой системы уравнений, описывающих состояние и изменение состояния физической системы с учетом особенностей физической системы и внешних условий. Если задача оценочная, то предварительно выбираются разумные оценочные данные рассматриваемой физической системы; 3) математический

этап - решение системы уравнений; 4) анализ и обобщение полученных результатов решения.

Методически весьма важно указывать (определять) место результата решения в гносеологической структуре физической теории. Результат решения задачи является одним из примеров *дедуктивных следствий* фундаментальных физических законов, описывающих конкретную физическую систему, и, тем самым, входит в структуру физической теории (нескольких теорий).

Выполнение учебной *лабораторной работы* содержит следующие этапы: 1) уяснение цели экспериментальной работы и теоретического основания изучаемого явления; 2) изучение принципа работы и особенностей экспериментальной установки, а также последовательности манипуляций с установкой по измерению экспериментальных данных; 3) составление таблиц, графиков, проведение необходимых расчетов, а также оценки погрешности измерений; 4) индуктивное обобщение экспериментальных данных, выявление эмпирических закономерностей и теоретическое обоснование результатов эксперимента; 5) формулировка вывода на основе обобщения полученных данных, оценка погрешности измерений. Результат эксперимента сам по себе входит в эмпирическое основание теории, а его теоретическая интерпретация формирует убеждение в адекватности законов физических теорий (как продукта познавательной деятельности) объективным законам природы.

Целевая установка *курсовых и дипломных работ, НИРС* формулируется преподавателем в форме, например, технического задания или конкретной научной проблемы. Тематика дипломных работ и НИРС в инженерном вузе предполагает, как правило, экспериментальную составляющую. Выполнение этих работ можно разбить на следующие этапы: обзор литературы по рассматриваемой проблеме и выбор объектов исследования; разработка экспериментальной установки или использование (модернизацию) уже существующей; проведение тарировочных измерений; измерение выбранных объектов исследования; эмпирическое (индуктивное) обобщение полученных экспериментальных данных и оценка погрешности измерений; теоретическое обоснование и обобщение данных эксперимента; выводы работы.

3. В аспекте решения методической проблемы профессиональной подготовки будущего инженера обратим внимание на следующие обстоятельства:

- результаты решения задач, будучи дедуктивными следствиями фундаментальных теорий, наглядно демонстрируют предсказательную, объяснительную и эвристическую функции теории. В этой связи, задачи приобретают глобальный *мотивационный фактор* осознанной познавательной деятельности будущих инженеров. В частности, отметим познавательную ценность оценочных задач. Приведем простой пример.

Требуется оценить максимальную дальность полета скользкой сливовой косточки, выстреливаемой при сжатии этой косточки большим и указательным пальцами.

Ясно, что динамика начала полета определяется работой пальцев по сообщению косточке кинетической энергии. Необходимо разумно выбрать массу косточки (например, $m = 5$ г) и ее толщину (например, $d = 5$ мм). В полёте косточку моделируем материальной точкой, тем самым исключаем из расчетов кинетическую энергию вращательного движения косточки. Пренебрегаем сопротивлением воздуха, т. е. скорость косточки и дальность полета небольшие. Работа пальцев на толщине d идет на сообщение косточке кинетической энергии: $\frac{mv^2}{2} = F \cdot d$. Усилие, с

которым сжимается косточка будем считать постоянной и равной $F = 50$ Н (оценочно, одним пальцем вполне можно поднять груз массой 5 кг). Известно, что максимальная дальность полета обеспечена при выстреле под углом 45° и определяется выражением $x = \frac{v^2}{g}$. Решая совместно уравнения, определяем дальность полета: $x = 10$ м. Получено вполне приемлемое оценочное значение дальности полета, которое можно экспериментально про-

верить в серии выстрелов и провести соответствующий анализ и обобщение.

Полученное оценочное решение в конечном счёте является дедуктивным следствием закона сохранения энергии как фундаментального закона физики. Для решения задачи учащийся должен выявить причинно-следственные связи, определяющие динамику и кинематику полета, выбрать разумные значения характеристик объекта, проанализировать принятые модельные упрощения, оценить полученное решение. Если полученное численное значение будет явно ложным (например, если в нашем примере получим $x = 50$ м), то требуется переоценка характеристик объекта, принятой модели объекта, принятых условий и, может быть, даже корректировка уравнений движения, описывающих данную физическую систему.

В инженерной практике используется аналогичный алгоритм конструкторских расчетов, поэтому формирование в учебном процессе навыков оценочных расчетов и их содержательного анализа является необходимым элементом профессиональной подготовки будущего инженера:

- физические теории имеют модельное содержание, такой же модельный подход присущ и для инженерных оценок и расчетов. Теоретическое ядро фундаментальных физических теорий оперируют наиболее простыми модельными объектами. Так в классической механике исходным модельным объектом является материальная точка, наделенная способностью участвовать в механическом движении, взаимодействовать и инертными свойствами (массой); в электродинамике простейшим модельным объектом является материальная точка, наделенная дополнительно электрическим зарядом. При решении конкретной физической системы используются более сложные модельные объекты (которые отсутствуют в фундаментальных постулатах теории), отвечающие содержанию решаемой проблемы. Например, при расчете вала турбины этот объект при заданных условиях эксплуатации может быть моделирован твердым телом как континуальным множеством материальных точек с заданными механическими свойствами материала вала.

Формирование в учебном процессе навыков содержательной оценки используемых модельных объектов и их применимости при выполнении конкретных практических и лабораторных работ также является необходимым элементом профессиональной подготовки будущего инженера;

- с позиции профессиональной подготовки инженера считают методически весьма целесообразным формирование в учебном курсе общей физики знаний гносеологической структуры физических теорий как концептуальных систем научного знания и гипотетико-дедуктивной организации знания в этих теориях. Дело в том, что логическая структура инженерных изысканий во многом аналогична гносеологической структуре физических теорий. Эти изыскания опираются на знание экспериментально выявленных свойств конструкционных материалов, содержат общую теоретическую разработку технического задания и оценку выбора компромиссных вариантов реализации технического задания; содержат дедуктивные расчеты на основе теоретической разработки и опытную проверку инженерной разработки как инженерной гипотезы. Разумеется, здесь вряд ли стоит говорить о полной аналогии, ибо генезис физических теорий много сложнее и длительнее в сравнении с конкретным инженерным расчетом. Однако, структурно такая аналогия безусловно имеет место быть, ибо результат инженерных изысканий в конечном счете представляет собой следствие различных прикладных (дедуктивных) физических теорий;

- самостоятельно и верно решенная студентом учебная физическая задача является для него субъективно новым знанием о свойствах решаемой физической системы. Решенная инженерная проблема представляет собой также новое знание, которое обычно называют профессиональным опытом или багажом инженера (коллектива инженеров). Важно, что эти новые знания приобретают функцию весьма действенного средства дальнейшей познавательной и практической деятельности.

- методически важно акцентировать внимание студента на необходимости приобретения собственных навыков классификации, систематизации (по тому или иному основанию) и оценки применяемых при решении физических задач познавательных и экспериментальных операций. Данное обстоятельство формирует в познавательной деятельности будущего специалиста способность к *интуитивному* усмотрению истины, что отличает мышление талантливого инженера от мышления просто образо-

ванного инженера. Разумеется, эта способность формируется не только естественно-научным, но и гуманитарным аспектами культуры (замечательная аргументация этого обстоятельства приведена, например, в [4]).

ВЫВОДЫ

1. В учебном процессе изучения физических теорий на передний план выдвигается гносеологический аспект этих теорий как концептуальных систем научного знания с их познавательными функциями - предсказательной, объяснительной, эвристической, методологической функциями. Сущностное содержание теорий, их гносеологических функций может быть выяснены только в практике их применения к решению конкретных физических задач.

Во многом учебная познавательная деятельность студента при решении задач аналогична деятельности инженера-разработчика. В частности, в практике инженерных изысканий опосредованно реализуется предсказательная и объяснительная функции физических теорий. Учебный процесс курса общей физики, выполнение курсовых работ, НИРС, выполнение дипломной работы являются источником формирования у будущего инженера *компетенций самостоятельной эвристической* познавательной деятельности.

2. Знание научных фактов и формулировок законов и понятий физических теорий сами по себе не могут формировать профессиональные компетенции будущего инженера. Эти знания можно рассматривать как исходный источник формирования содержательных знаний. Содержательность знаний и профессиональная компетентность будущего инженера выражаются в сформированности определенных навыков и умений применять фундаментальные физические теории и их язык - язык математики - к решению конкретных задач (расчетных, экспериментальных, научных). Это, в свою очередь, требует определенных навыков познавательной деятельности: навыков анализа сути проблемы, навыков абстрагирования, обобщения, использование метода аналогий, использование метода математического моделирования и т.д. Приоритетным средством формирования *профессиональных компетенций и развития содержательной мыслительной деятельности* является самостоятельная познавательная деятельность по решению задач.

3. Научные знания имеют деятельностную природу. Учебный процесс курса общей физики, т.е. изучение физических теорий в конкретной динамике, формирует навыки познавательной деятельности, осуществляемое в структуре отношений «деятельность преподавателя - содержание образования - познавательная деятельность студента». Логическая структура и последовательность решения инженерной проблемы аналогична логике и последовательности решения учебных задач, поэтому формирование умений классифицировать содержание мыслительных операций для достижения положительного результата при решении задачи является необходимым элементом профессиональной подготовки будущего специалиста. Отметим, например, такие мыслительные операции (методы познания), как анализ во взаимосвязи с синтезом, сравнение, классификация и структурирование по тем или иным основаниям, эмпирическое и теоретическое обобщения и оценки, моделирование физической ситуации в решаемой проблеме и т. д.

4. С позиции методической цели формирования и развития *критического инженерного мышления* необходимым учебно-познавательным действием является анализ и обобщение результата решения учебных физических задач. Одним из весьма продуктивных способов анализа и обобщения результатов решения осуществляется в форме логических имплицитных высказываний («если..., то...»). Например, анализ вопросов типа: как изменится результат решения, если изменить исходные данные в некоторых пределах, изменить внешние условия и т.п. В экспериментальных задачах полезно анализировать адекватность используемых приборов поставленной экспериментальной проблеме, возможность контроля внешних условий проведения эксперимента.

5. В аспекте психологии познавательной деятельности самостоятельное решение физических задач, их эвристическая ценность порождает и стимулирует *мотивационный фактор* осознанной и содержательной познавательной деятельности будущих инженеров. Методическая и познавательная ценность изучения частных вопросов физических теорий, способов их объяснения находит свое отражение в формировании и разви-

тии навыков и умений анализировать и обогащать свою профессиональную компетенцию. Именно интенсивная учебная работа над лекционным курсом и решением задач формирует теорети-

ческое и инженерное мышление, а также содержательную физико-математическую подготовку будущего инженера как важнейшие цели обучения.

Библиографический список

1. Казаков Р.Х. Концепция состояния физической системы как фактор формирования системного курса общей физики. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).
2. Меркулов И.П. Гипотетико-дедуктивные теории и проблема анализа диалектики развития знания. *Проблемы материалистической диалектики как теории познания*. Москва: Наука, 1979.
3. Чудинов Э.М. *Природа научной истины*. Москва: Политиздат, 1977.
4. Фейнберг Е.Л. *Кибернетика, логика, искусство*. Серия «Кибернетика». Москва: Радио и связь, 1981.

References

1. Kazakov R.H. Konceptsiya sostoyaniya fizicheskoy sistemy kak faktor formirovaniya sistemnogo kursa obschej fiziki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
2. Merkulov I.P. Gipotetiko-deduktivnye teorii i problema analiza dialektiki razvitiya znaniya. *Problemy materialisticheskoy dialektiki kak teorii poznaniya*. Moskva: Nauka, 1979.
3. Chudinov E.M. *Priroda nauchnoj istiny*. Moskva: Politizdat, 1977.
4. Fejnberg E.L. *Kibernetika, logika, iskusstvo*. Seriya «Kibernetika». Moskva: Radio i svyaz', 1981.

Статья поступила в редакцию 29.10.17

УДК 378

Karimulaeva E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru
Jamalutdinov D.M., MA student, Department of Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru

THE ROLE AND PLACE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN LEGAL EDUCATION. In the article topical questions of introduction of innovative pedagogical technologies into the educational process and their role and place in legal training and education are considered. For the successful implementation and solution of the tasks of legal education and upbringing, it is necessary to build activities by applying innovative educational technologies. The authors conclude that innovations in education manifest themselves as a response to the social request to bring sociocultural, political and technocratic changes. The successful implementation and use of modern techniques, methods and forms of work in the legal training of the educational institutions give the society a clever graduate, who understands and critically perceives social processes and situations.

Key words: pedagogy, innovation, pedagogical technologies, innovative methods, legal education.

Э.М. Каримулаева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: tutor2014@mail.ru

Д.М. Джамалутдинов, магистр 2-го года обучения факультета права, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: tutor2014@mail.ru

РОЛЬ И МЕСТО ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических технологий их роль и место в правовом обучении и воспитании. Для успешной реализации и решения задач правового обучения и воспитания необходимо строить свою деятельность применяя инновационные образовательные технологии. Авторы делают вывод о том, что инновации в образовании проявляют себя как ответ на социальный запрос на изменяющиеся социокультурные, политические и технократические изменения. Успешное внедрение и использование современных методов, приемов и форм работы в правовом обучении способствуют тому, что общеобразовательные учреждения дают обществу выпускника смыслящего, понимающего и критически осмысливающего общественные процессы и ситуации.

Ключевые слова: педагогика, инновация, педагогические технологии, инновационные методы, правовое образование.

Сегодня, в современную эпоху стремительных перемен, приходится пересматривать и отказываться от привычных представлений о том деле, которым ты занимаешься. Возникает необходимость постоянного совершенствования своих знаний и умений. Социальный и технический прогресс быстро и стремительно и кардинально изменяет условия труда. Эти процессы вносят свои изменения в содержание деятельности человека. Где бы человек ни трудился и чем бы он не занимался должен постоянно идти в ногу со временем. Все эти изменения затрагивают и современную систему образования. Значительные коррективы были внесены и в отечественной педагогической системе последнего десятилетия.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования. Она ориентирована на вхождение страны в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит модернизация образовательной системы – предлагается совершенно иное содержание, подходы, методы и формы. Время дик-

тует совершенно новое поведение педагога, педагогический образ и менталитет [1, с. 12].

В этих условиях руководителям, административному корпусу, учителям, т. е. ко всем, кто имеет отношение к системе образования, необходимо ориентироваться на внедрение и введение инновационных технологий и идеи. Не надо тратить время на открытие уже известного и знакомого. Сегодня быть грамотным специалистом в области образования нельзя без изучения того обширного арсенала образовательных технологий, который нам предоставляет научный мир.

Учебный процесс в современной школе все более ориентируется на коллективное, публичное обсуждение проблем. Важно также и активное взаимодействие, сотрудничество между учителями и учащимися и обмен мнениями между ними. Все это, в конечном счете, нацелено на выработку правильного понимания содержания изучаемых предметов, их связи с жизненной практикой.

Целью учебных занятий являются прочное усвоение знаний, выработка устойчивых навыков их практического применения,

формирование на этой основе научного мировоззрения школьников. Как же это происходит при изучении правовых вопросов в процессе правового образования и правового воспитания современных школьников? Рассмотрим эти вопросы более подробно и детально.

Приоритетным направлением правового образования является формирование у учащихся ключевых компетенций, общеучебных умений и навыков. В процессе учебной работы у современных школьников должным образом развиваются умения самостоятельно и мотивированно организовать познавательную деятельность, использовать элементы анализа и синтеза, сравнения и сопоставления, обобщения и вывода [2, с. 40].

Конечно же, и на уроках права широко применяются различные педагогические технологии. С их помощью можно организовывать и проводить учебно-исследовательскую работу. Педагогическая технология – это модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса. Она обеспечивает более комфортные условия участников образовательного процесса.

В дидактике и методике пристальное внимание уделяется использованию и применению в образовании инновационных технологий. Что это означает? Инновации (от англ. Innovation – нововведение, новация) – это изменения внутри системы. Это процесс обновления, изменения, нововведения. Понятие «инновация» имеет два аспекта: с одной стороны, мы рассматриваем это как новшество, с другой – как введение и внедрение этого новшества, например, в дидактику, в педагогический процесс.

Инновационные педагогические процессы стали предметом специального изучения и сферой педагогической практики примерно с конца 50-х гг. на Западе, в Европе и с начала 90-х гг. XX в. в нашей стране. Мировая педагогическая общечеловеческая тенденция к этим технологиям большой интерес: создаются специализированные инновационные службы, лаборатории, издаются монографии, учебники, практикумы.

В настоящее время не существует четкого разграничения понятий «новшество», «новация», «нововведение», «инновация». Большинство авторов солидарны в определении «инновация» как идей, средств, являющихся новыми в конкретной ситуации и обеспечивающих эффективное достижение целей.

Применение инновационных технологий на уроках права способствует тому, что учащиеся успешнее овладевают и развивают следующие умения:

выдвигать гипотезы, осуществлять их проверку;
владеть элементарными приёмами исследовательской деятельности;

самостоятельно создавать алгоритмы познавательной деятельности решения задач творческого и поискового характера.

Для успешной реализации и решения этих задач необходимо строить свою деятельность применяя инновационные образовательные технологии. К числу этих технологий мы относим информационно-коммуникативные технологии, технологии интерактивного обучения, технология критического мышления, проектная технология, технология проблемно – диалогическая, здоровьесберегающие технологии и другие.

Еще один немало важный аспект: в современной методике преподавания права выделяют пассивные, активные и интерактивные стратегии. Умелое сочетание данных методов обеспечивает эффективность преподавания и качество образования. Проектная технология, проблемное обучение, технология дебатов позволяют учащимся на уроках права реализовать самостоятельные проекты, определять и аргументировано доказывать

свою позицию, свою точку зрения, способствуют самореализации и самоопределению [3, с. 109].

Активное внедрение интерактивного обучения на уроках права способствует организации и активизации познавательной, практической и творческой деятельности обучающихся. Из интерактивных методик на уроках права можно использовать такие методики, как «междусобойчик», «вертушка», «аквариум», «дерево решений», «шесть шляп мышления», «ПОПС-формула», «синквейн», «ИНСЕРТ» и т. д.

Применение и использование этих и других интерактивных методов имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Один из результатов их применения это:

- создание комфортных условий обучения;
- формирование чувства успешности у ученика;
- продуктивность самого процесса обучения [4, с. 450].

Применение интерактивных методов обучения в учебном процессе выводит нас на решение следующих задач:

все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания;

каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Интерактивная деятельность в ходе правового обучения предполагает организацию и развитие диалогового общения, учебного диалога и т. д. Такая организация обучения ведет к взаимопониманию, взаимодействию и к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в содержание образовательного процесса предполагает интеграцию различных предметных областей с информатикой. Это ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе. ИКТ позволяют развивать навыки самостоятельной, исследовательской, творческой работы, способствуют самовыражению и саморазвитию личности. Учащиеся показывают достаточно высокие результаты в их использовании. Составляя презентации, активно осваивая теорию и практику использования информационно-коммуникационных технологий на уроках. Их внедрение в образовательный процесс позволяет усилить наглядность и эмоциональную составляющую обучения [5].

Итак, применение современных информационных технологий на уроках права повышает активность учащихся, организует познавательную и исследовательскую деятельность учащихся. Одновременно усиливается наглядность и эмоциональная наполненность урока, развивается творчество учащихся и их самореализация. Все это направлено на формирование правосознания, правовой культуры подрастающего поколения. Повышается мотивация детей к обучению и активизируется деятельность детей на уроках.

Проще говоря, ученик овладевает определенной суммой знаниями и умениями, которые позволяют ему не просто транслировать накопленный опыт в практическую деятельность, но и обладают определенным творческим потенциалом и способностью к саморазвитию.

Инновации в образовании проявляют себя как ответ на социальный запрос на изменяющиеся социокультурные, политические и технократические изменения.

Успешное внедрение и использование современных методов, приемов и форм работы в правовом обучении способствуют тому, что общеобразовательные учреждения дают обществу выпускника смыслящего, понимающего и критически осмысливающего общественные процессы и ситуации.

Библиографический список

1. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000; 7: 12 – 18.
2. Мамадалиев К. Р. Инновационные технологии в обучении. *Молодой учёный*. 2012; 11: 450 – 452.
3. Остапенко А. Современные технологии в преподавании права. *Учитель*. 2006; 2: 40.
4. Каримулаева Э.М. *Использование инновационных педагогических технологий в правовом обучении*. Карачаево, 2015: 161 – 163.
5. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*. Москва, 2003.

References

1. Klarin M.V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyta. *Pedagogika*. 2000; 7: 12 – 18.
2. Mamadaliev K. R. Innovacionnyye tehnologii v obuchenii. *Molodoj uchenyj*. 2012; 11: 450 – 452.
3. Ostapenko A. Sovremennyye tehnologii v prepodavanii prava. *Uchitel'*. 2006; 2: 40.
4. Karimulaeva E.M. *Ispolzovanie innovacionnyh pedagogicheskikh tehnologii v pravovom obuchenii*. Karachaevo, 2015: 161 – 163.
5. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 06.11.17

УДК 378

Karimulaeva E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru

Kurbanova A.M., senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru

COMMUNICATIVE CULTURE AS A COMPONENT OF THE GENERAL PROFESSIONAL CULTURE OF A TEACHER. The research studies some topical issues of a teacher's communicative culture. This type of culture is considered as one of the components of a common professional culture. Communicative culture of a teacher is a set of personal communicative qualities and technological communicative skills. Formation of communicative culture is an objective necessity of a modern school and university. The authors of the paper conclude that the communicative culture of a teacher is a qualitative characteristic of the subject of professional activities, including the system of communication of knowledge and skills that define a specific position of the individual in communicative activities. The communicative culture of a future educator is the basis of professional-pedagogical activity and determines its success.

Key words: culture, teacher, communication, communicative culture, professional culture.

Э.М. Каримулаева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: tutor2014@mail.ru

А.М. Курбанова, ст. преп. каф. информационных и коммуникационных технологий ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: tutor2014@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы формирования коммуникативной культуры педагога. Данный вид культуры рассматривается как один из компонентов общей профессиональной культуры. Коммуникативная культура учителя – это совокупность личностных коммуникативных качеств и технологических коммуникативных умений. Авторы делают вывод о том, что коммуникативная культура педагога – это качественная характеристика субъекта профессиональной деятельности, включающее систему коммуникативных знаний, умений, навыков, определяющих определенную позицию личности в коммуникативной деятельности. Коммуникативная культура будущего педагога является основой профессионально-педагогической деятельности и определяет ее успешность.

Ключевые слова: культура, педагог, коммуникация, коммуникативная культура, профессиональная культура.

Всё большую остроту для современной школы приобретает проблема взаимодействия участников педагогического процесса. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры. Она является обязательной составляющей целостного педагогического процесса, средством и условием реализации всех видов и функций педагогической деятельности [1, с. 58].

Особенно остро проблема коммуникативной культуры представлена в российском обществе. Это повышает требования к подготовке современного педагога, как высококомпетентной целостной личности, готовой к гуманным взаимоотношениям, взаимопониманию, сотрудничеству, творческому саморазвитию. Личности, способной осуществлять свое человеческое и социальное предназначение.

Повышать уровень коммуникативной культуры учителя необходимо для того чтобы ввести учащегося в активную речевую ситуацию и научить его ориентироваться в ней. Главным показателем коммуникативной культуры учителя является гуманистическая позиция, изучение самого себя, интерес к другому человеку, а затем уже техники, средства общения и т. д.

Коммуникативная культура учителя – это совокупность технологических коммуникативных умений и личностных коммуникативных качеств. Она характеризуется наличием коммуникативного идеала, ценностным отношением к обучающемуся, знанием норм и правил педагогического общения, знанием собственных коммуникативных качеств. Умение владеть педагогической ситуацией и выполнение регулятивной, информационной, мотивационной, рефлексивной и аффективной функций тоже имеют важное значение.

Школа, организуя учебно-воспитательный процесс личностно-ориентированной направленности, одной из своих задач считает формирование новых межличностных взаимоотношений ученика с людьми. Эти задачи включают в себя новые цели, способы общения и новую тактику, обеспечивают ученику чувство доверия к окружающим, психологической комфортности и радости жизни [2, с. 65].

Особая роль отводится позиции педагога в общении, которая характеризуется признанием ученика как равного партнера в условиях сотрудничества, ориентацией на интересы ученика и перспективы его развития. Но для того, чтобы ввести учащегося в активную речевую ситуацию и научить его ориентироваться в ней, необходимо повышать уровень комму-

никативной культуры учителя до необходимости видеть в учащемся личность.

Показателем коммуникативной культуры учителя является, прежде всего, *гуманистическая позиция*, а затем уже средства, техники общения. Для учителя важно помнить, что оптимальное общение – это не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями; общий язык с детьми – это не язык команд и послушания, а язык доверия [3, с. 20].

Коммуникативные умения и позиции развивают важные психологические качества, которые являются составляющими компетентности специалиста. Коммуникативная культура рассматривается не только как совокупность норм и правил, регулирующих процесс общения, но и как условие самореализации личности в педагогической деятельности. Так же, как составляющая коммуникативной культуры, рассматривается группа коммуникативных умений, связанных с приемами свободно пользоваться разнообразными языковыми и речевыми средствами в различных коммуникативно-речевых и ситуативных условиях.

Для достижения этого учитель должен уметь – выстраивать коммуникативные задачи, включающие создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению, взаимообмен информацией, взаимопознание, взаимодействие; пользоваться приемами, способствующими достижению высокого уровня общения.

Ведение коммуникативного диалога с учащимися требует от учителя высокой культуры – педагогической, психологической, нравственной, лингвистической. Знание научных основ общения является базисом искусства общения. Искусство общения во многом определяет профессиональные успехи и обусловлено развитием у учителя комплекса умений:

умения наблюдать, переключать внимание, понимать душевное состояние другого человека;

умения управлять своим поведением, чувствами;

устанавливать вербальный и невербальный контакт с учащимися [4, с. 110].

учитель, воспитатель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий многоплановые и разнообразные отношения со своими коллегами и обучающимися. Существует реальная потребность современного общества в специалистах, способных к постоянному развитию своих личностных качеств, развитию профессионализма, духовного мира, которые умеют развивать общую и коммуникативную культуру и могут использо-

вать свои природные возможности. Поэтому педагог должен обладать высокой коммуникативной культурой, что подразумевает наличие коммуникативных знаний, умений и способностей. Все это развивает важные психологические качества, которые являются составляющими компетентности преподавателя высшей школы.

Стиль общения во многом зависит от профессионально-педагогической позиции учителя. Личностная позиция педагога закрепляется в его социальном статусе и социальной роли. Ценность педагогической позиции заключается в том, что она одновременно является и личностной и профессиональной и культурно-деятельностной.

Обозначая развитие как поэтапное движение от простого к сложному, от начального к более высокому уровню, как изменение, связанное с преобразованием во внутренней сфере субъекта, его структуре, мы выделили критерии. В соответствии с этими критериями можно определить уровни развития коммуникативной культуры учителя.

Ключом для всего этого является разработанная структурно-функциональная модель коммуникативной культуры, которая характеризуется целостностью, взаимосвязью компонентов. И основными критериями развития коммуникативной культуры учителя являются её целостность и структурность.

В соответствии с этими критериями были определены уровни развития коммуникативной культуры будущего учителя:

- 1) уровень общей коммуникативной компетенции, характеризующийся наличием теоретических знаний о структурных компонентах и функциях коммуникативной культуры учителя, принятием современных гуманистических тенденций в педагогике;
- 2) уровень коммуникативной грамотности, характеризующийся ориентированностью на педагогическую деятельность, наличием в коммуникативной культуре будущего учителя знания некоторых норм и правил педагогического общения;
- 3) уровень профессионально-педагогической коммуникативной компетентности, характеризующийся наличием в коммуникативной культуре учителя всех структурных компонентов коммуникативной культуры;
- 4) уровень профессионально-педагогического коммуникативного мастерства – наличие всех перечисленных выше структурных компонентов коммуникативной культуры; педагогический талант и специальные способности. Этот уровень коммуника-

тивной культуры учителя – это уровень мастерства, он является вершиной педагогического творчества, овладеть которым можно только в процессе продолжительной трудовой педагогической деятельности, и достичь его невозможно при подготовке будущего учителя в вузе.

Процесс развития личности не останавливается никогда, точно так же, как стремление к идеалу не гарантирует его достижения. Потому что и сам идеал, и среда, в которой происходит развитие, изменяются с течением времени, переоценкой ценностей и психологических установок. Поэтому в условиях вуза и средствами, которые предоставляют опыт, усилия, время и материальное обеспечение обучающихся, невозможно достичь определенным уровнем развития коммуникативной культуры учителя. Чтобы достичь их необходимо развиваться в процессе профессиональной деятельности в школе и решать реальные, а не смоделированные педагогические коммуникативные задачи [5, с. 17].

Развитие коммуникативной культуры вообще, а педагогической в частности – непростой, длительный и непрямолинейный процесс. Он требует не только усилий тех, кто проводит в жизнь комплекс соответствующих мероприятий, и тех, кто хочет и стремится развить эти качества у себя, но и соответствующих материальных, социальных, исторических и иных условий.

Формирование коммуникативной культуры является объективной необходимостью современной школы. Её целевая направленность связывается с воспитанием личности ученика, которую характеризует не только информированность в различных областях науки, но и коммуникабельность и толерантность, современный тип мышления, воля и ответственность в принятии решений в различных жизненных ситуациях. Все это позволит гармонизировать отношения с окружающим его миром, адаптироваться к условиям современного общества адекватно социальным, профессиональным, духовно-нравственным ценностям бытия.

Таким образом, коммуникативная культура педагога – это качественная характеристика субъекта профессиональной деятельности, включающее систему коммуникативных знаний, умений, навыков, определяющих определённую позицию личности в коммуникативной деятельности. Коммуникативная культура будущего педагога является основой профессионально-педагогической деятельности и определяет её успешность.

Библиографический список

1. Суник Т.А. *Тренинг как метод активного социально-психологического формирования коммуникативной компетентности у студентов техникума*. Чита, 2011: 51 – 58.
2. Аухадеева Л.А. Формирование коммуникативной культуры студентов педагогического вуза. *Педагогика*. 2007; 4: 63 – 67.
3. Лучина Т. Организация работы по формированию коммуникативной культуры подростков. *Воспитание школьников*. 2006; 2: 20 – 23.
4. Протас Е.В. Педагогический потенциал коммуникативной культуры и коммуникативного климата вуза: понятие, структура, характеристики. *Право и образование*. 2006; 6: 99 – 113.
5. Вавилова Л.Н., Панина Т.С. *Современные способы активизации обучения*. Москва, 2006.

References

1. Sunik T.A. *Trening kak metod aktivnogo social'no-psiologicheskogo formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti u studentov tehnikuma*. Chita, 2011: 51 – 58.
2. Auhadeeva L.A. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov pedagogicheskogo vuza. *Pedagogika*. 2007; 4: 63 – 67.
3. Luchina T. Organizaciya raboty po formirovaniyu kommunikativnoj kul'tury podrostkov. *Vospitanie shkol'nikov*. 2006; 2: 20 – 23.
4. Protas E.V. Pedagogicheskij potencial kommunikativnoj kul'tury i kommunikativnogo klimata vuza: ponyatie, struktura, harakteristiki. *Pravo i obrazovanie*. 2006; 6: 99 – 113.
5. Vavilova L.N., Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.11.17

УДК 378.147:37.017.92

Kosheleva L. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: t5825@mail.ru

FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE AS A BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS. The article talks about the role of art and aesthetic culture in the development of pedagogical professionalism of future teachers, and the main directions of its formation. Aesthetic culture is considered by the author as a basis for the development of pedagogical competence, a comparison is made features of aesthetic culture and content of the competencies included in the concept of "pedagogical competence". The author substantiates the principles of teaching of subjects of an aesthetic cycle in a pedagogical university to ensure their effectiveness in the formation of artistic and aesthetic culture of future teachers of preschool education.

Key words: aesthetic culture, aesthetic culture, professional competence of teacher competence.

Л.Ю. Кошелева, канд. пед. наук, доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Кatanова, г. Абакан, E-mail: t5825@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье говорится о роли художественно-эстетической культуры в становлении педагогического профессионализма будущих воспитателей ДООУ и основных направлениях её формирования. Эстетическая культура при этом рассматривается автором как основа развития педагогической компетентности, проводится сравнение функций эстетической культуры и содержания компетенций, входящих в понятие «педагогическая компетентность». Автор обосновывает принципы преподавания предметов эстетического цикла в педагогическом вузе, обеспечивающих их эффективность в формировании художественно-эстетической культуры будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: эстетическая культура, художественно-эстетическая культура, профессиональная компетентность педагога, компетенция.

Эстетическая культура есть самое тонкое и непринужденное средство формирования подлинной человечности в человеке»

М.М. Бахтин

В современном образовании остро стоит вопрос о педагоге как эстетически развитой, творческой личности субъекта и творца, способного сделать эстетические ценности искусства способом и механизмом воспитания, обучения и развития подрастающего поколения. При этом значимость воспитания искусством в настоящее время в практике образования, очевидно, недооценивается и предметы, связанные с искусством трактуются как второстепенные. Такое положение характерно не только для общего, но и для высшего образования. Нуждаются в пересмотре подходы к организации преподавания предметов художественно-эстетического цикла в подготовке будущих педагогов дошкольного образования, роль которых в организации процесса эстетического воспитания детей дошкольного возраста – наиболее сенситивного периода для развития эстетических способностей, особенно значима.

Эстетическая культура личности, формирование которой составляет цель эстетического воспитания – «интегративное понятие, представляющую собой «...закрепленный в чувствах, интеллекте и воле человека накопленный им опыт восприятия мира вне себя и своего собственного мира, взаимодействия с миром на основе пробудившегося и развитого стремления к красоте, вынуждающего его добровольно и с чувством удовлетворения взаимодействовать с миром, добиваясь совершенных, гармоничных и прекрасных результатов» [1].

Проблема эстетической культуры личности разрабатывалась в разное время такими известными исследователями как В.С. Библер, П.П. Блонский, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, И.Л. Любинский, Б.М. Неменский.

Сердцевиной эстетической культуры личности, ее разнообразностью, своеобразной доминантой является художественная культура, подразумевающая потребность общения с искусством, способность понимать и оценивать художественную выразительность произведений искусства.

Б.М. Неменский рассматривает художественную культуру личности как неотъемлемую часть духовной культуры и выделяет три ее составляющие компонента:

- эмоциональную отзывчивость на прекрасное и безобразное, добро и зло в искусстве и жизни;
- творческую активность личности;
- знание языка искусства [2].

По мнению Б.М. Неменского, формирование этих качеств наиболее эффективно осуществляется в приобщении к мировой художественной культуре с раннего возраста, когда закладываются психологические основы личности и этот процесс не должен прекращаться всю жизнь.

Эстетическая и художественная культура настолько тесно взаимосвязаны, что возможно использование термина *художественно-эстетическая культура личности*, являющегося, по сути, синонимом понятия *эстетическая культура*.

Характеризуя эстетически развитого человека, можно сказать, что ему присуще такое качество, как «другоориентированность», доминанта (Г.С. Батищев, А.А. Ухтомский): «Соотносить наши жизни, наши интуитивные ощущения, наши переходящие настроения с формами выражения, убедительными для других и заставляющие нас жить новой жизнью – это одно из высших известных нам духовных наслаждений, высшая форма слияния человеческой индивидуальности с духом цивилизации»

[3]. Эстетическая развитость проявляется через уровень художественного вкуса – способности адекватной оценки художественных достоинств произведений, формируемого и развиваемого в процессе ее общения с искусством.

Выявлены функции художественно-эстетической культуры личности:

- ценностно-ориентационная, реализуемая в убеждениях, в направленности эстетических оценок, взглядов и вкусов;
- деятельностно-волевая, реализуемая в эстетических способностях, определяющих социально-творческую направленность эстетической культуры;
- информационно-познавательная, реализуемая в знаниях личности [4].

Отметим, что особую роль для выполнения педагогом своих профессиональных задач может сыграть информационно-познавательная функция эстетической культуры, активность в приобретении знаний и потребность их использования в образовательной практике, широта кругозора и постоянная работа над собой. «Понять этот мир, – пишет М.М. Бахтин, – как мир других людей, свершивших в нем свою жизнь – первое условие для эстетического подхода к нему. Только в мире других возможно эстетическое, самоценное движение» [4]. Очевидно, что учитель должен обладать определенным набором качеств, прежде всего отзывчивостью, сочувствием, доминантой на другого, равнодушием к любому событию окружающей жизни.

Обращение к искусству как средству, способу, инструменту, механизму воспитания, развития личности обучающихся может быть важнейшим направлением в обновлении современного вузовского образования, в обогащении дидактического инструментария будущего педагога (М.В. Кларин), помощи в выработке его собственных профессиональных ориентиров и позиций. Эстетическая культура педагога представляет собой род педагогической деятельности, внутри которого происходит переформирование общей эстетической культуры в её личностную сферу, субъективное её принятие. Как результат взаимопроникновения общей и личностной культур, у педагога возникает способность рассматривать всё богатство культуры «через себя», свои ценностные ориентации, цели, стремления, жизненные установки.

Актуальным средством развития эстетической культуры является искусство как полное отражение всей картины человеческой деятельности (М.С. Каган), обладающее возможностью представления целостной картины мира, выраженной в художественных образах. Процесс эстетического развития личности состоит не в запоминании терминов и понятий эстетики, а в «присвоении» тех художественных и духовных ценностей, которые составляют содержание подлинных произведений искусства и выражают особое – эстетическое отношение к миру.

Если мы задумаемся в суть компетентностного подхода, получившего в наше время широкое распространение как одна из теорий модернизации образования, то увидим, что его смысл в том, чтобы обучающиеся не только получали определенные знания, но и умели решать проблемы разной сложности, основываясь на имеющихся знаниях. Этот подход ценит не сами знания, а способность сделать их содержанием внутреннего мира учащихся, что роднит компетентностный подход с процессом формирования эстетической культуры личности. Однако в практике наше образование еще только готовится к тому, чтобы осуществить идею такого подхода и проходит длительный процесс осмысления, разработок, исследований. Для реализации этого процесса необходима опора на психолого-педагогическую теорию или даже комплекс теорий.

В целом ряде исследований убедительно доказано, что существует тесная связь между уровнем профессиональной квалификации педагогических кадров и их общей культурой, составной частью которой является эстетическая культура (Л.В. Бабич, Л.Е. Дементьева, Н.П. Дмитрикова и др.). Понятие «профессиональная квалификация» расшифровывается как набор определенных компетенций, а «педагогическая компетентность» как системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога. Ученые А.С. Белкин и В.В. Нестеров считают: «В педагогическом плане компетенция – совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном пространстве» [5, с. 95].

К основным составляющим профессиональной компетентности педагога относятся *компетенции*:

- *интеллектуально-педагогическая* – умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;
- *информационная* – объём информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, о коллегах.
- *регулятивная* – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.
- *коммуникативная* – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, умение слушать, экстраверсию (*качество человека характеризующимся большим интересом к внешнему миру*), эмпатию (*сопереживание, понимание другого*).
- *умение эффективно общаться* с родителями воспитанников – одна из главных и может быть трудных профессиональных компетенций [5].

Сравнив содержание педагогической компетентности и функций эстетической культуры личности, можно сделать вывод, что они теснейшим образом связаны и в основных чертах совпадают по своей сути и смыслу.

Очевидно, что в педагогическом вузе основой формирования художественно-эстетической культуры студентов являются дисциплины эстетического цикла, поскольку должны представлять собой выстроенную и продуманную систему. В процессе многолетней практики нами выявлено и обосновано ряд принципов преподавания таких дисциплин, как «Теория и технология развития детской изобразительной деятельности», «Практикум по изобразительной деятельности», «Дизайнерское искусство в образовательном пространстве ДООУ», а также «Развитие креативности ребёнка в полихудожественной образовательной среде». Помимо специальных задач, решаемых в ходе преподавания данных предметов, они ставят и «сверхзадачи» обучения, среди которых главная – формирование художественно-эстетической культуры личности студентов – будущих педагогов дошкольного образования. Выявленные нами принципы на-

правлены на эффективное осуществление этой задачи. Данные принципы можно сформулировать следующим образом.

1. Прежде всего, преподавание художественных дисциплин в педагогическом вузе должно опираться на принципы *педагогики искусства*, среди которых важнейшим является *принцип образности*, отвечающий природе искусства и его сущности [6]. В искусстве есть все: и человеческая жизнь, и правила нравственности, и философские системы, словом, все науки. Но «живут» они в искусстве в художественных образах, и поэтому прочувствованы, познаны, присвоены каждым ребёнком, могут быть только через *художественный образ*. «Искусство – это опыт личной жизни, рассказанный в образах, в ощущениях...» (А. Толстой). Этот принцип требует особого изложения лекционного материала, а также формулировки практических заданий. Примером могут быть практикумы по живописи: «Образы неба: небесный свет», «Цветной коврик настроения», «Дворец Солнца» и «Замок Метели», «Палитра настроения», «Пейзаж осеннего настроения» и т.п.; лекции «Художественный образ в искусстве», «Основы эстетического восприятия произведений искусства», «Художественно-образное мышление и изобразительное творчество» и др.

2. Второй принцип – *интеграции искусств* в изучении названных дисциплин непосредственно связан и, по сути, вытекает из первого принципа. Он предполагает эмоциональное и осознанное отношение к искусству, умение слышать, видеть и переживать различные чувства и состояния, выраженные в его произведениях. Понимание самого феномена «художественный образ» означает его восприятие в разных видах искусства не просто при иллюстрации одного вида через другой, а переживание единого образного строя, переданного различными средствами выразительности на собственном уникальном языке живописи, скульптуры, музыки или поэзии. Если темой практикума является пейзаж, то при построении занятия необходимо учитывать, содержание пейзажной живописи – то или иное настроение, чувства автора и выражение его отношения к миру, Родине. Оно может быть ассоциативно связано с определёнными музыкальными и поэтическими произведениями. Реализация данного принципа предполагает использование как на практических, так и на лекционных занятиях поэтического, музыкального и визуального ряда, тесно связанного единым образным содержанием.

3. Третий важнейший принцип – *опора на практическую художественно-творческую деятельность* студента, поскольку только через творческую активность могут быть усвоены понятия, которые являются ключевыми в художественном развитии личности. Помимо специально организованных практикумов, изучение теоретических разделов дисциплины может сопровождаться изобразительной деятельностью обучающихся: это зарисовки на темы разделов программы, образное решение наиболее важных понятий дисциплины или эскизы будущих работ.

Таким образом, данные принципы, с нашей точки зрения, в преподавании предметов эстетического цикла могут стать методологической основой и важнейшим фактором художественно-эстетического развития будущих педагогов дошкольного образования, следовательно, и их профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. *Эстетическая культура*. Москва, 1996. Available at: <http://philosophy1.narod.ru/www/html/iphras/library/wikoni.html>
2. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение. 2007.
3. Available at: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/konikiv_esteticheskaja/03.aspx
4. Available at: https://studopedia.ru/8_83728_tema.html
5. Сваталова Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов. *Дошкольное воспитание*. 2011; 1: 95.
6. Горюнова Л.В. *Говорить языком самого предмета*. Москва, 1989.

References

1. *Esteticheskaya kul'tura*. Moskva, 1996. Available at: <http://philosophy1.narod.ru/www/html/iphras/library/wikoni.html>
2. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie. 2007.
3. Available at: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/konikiv_esteticheskaja/03.aspx
4. Available at: https://studopedia.ru/8_83728_tema.html
5. Svatalova T. Instrumentarij ocenivaniya professional'noj kompetentnosti pedagogov. *Doshkol'noe vospitanie*. 2011; 1: 95.
6. Goryunova L.V. *Govorit' yazykom samogo predmeta*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 10.11.17

УДК 378

Mamalova H.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Electronics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

THE POTENTIAL APPLICATIONS OF INTERNET RESOURCES IN PROFESSIONAL WORK OF A TEACHER. The paper observes the potential and the role of the use of information and communication technologies in professional activities of a teacher. The use of Internet resources at lessons address the following educational objectives: to increase the interest of studying the subject studied; formation of skills to find the necessary information in the Internet, the creation of favorable conditions for mastering studying cross-cultural skills; organization of educational process on the principle of "student-learning subject", etc. It is concluded that the use of Internet resources in the classroom improves the efficiency of the educational process, the necessary effect is reached successfully and effectively solve problems of methodological and general pedagogical nature.

Key words: Internet resources, information and communication technologies, learning process, teacher.

Х.Э. Мамалова, канд. пед. наук, доц. каф. физической электроники, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье изучен потенциал и выявлена роль применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагога. Применение Интернет-ресурсов на занятиях способствуют решению следующих образовательных задач: повышение интереса обучающихся к изучаемому предмету; формирование навыка поиска необходимой информации в сети Интернет, создание благоприятных комфортных условий для овладения обучающимися общекультурных умений и навыков; организация образовательного процесса по принципу «обучающийся – субъект обучения» и др. Сделан вывод о том, что применение Интернет-ресурсов на занятиях позволяет повысить эффективность образовательного процесса, достигается необходимый эффект, успешно и эффективно решаются задачи методического и общепедагогического характера.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, процесс обучения, педагог.

Новшества в содержании и структуре профессионального образования приводят педагогов к интенсивному применению компьютера в учебном процессе. Занятия с применением Интернет-ресурсов, представляют собой сплав современных информационных технологий с инновационными педагогическими технологиями. Также меняется собственная позиция педагога, то есть он перестает быть «источником знаний», и выступает как соавтор, организатор процесса исследования, поиска, переработки информации, организации творческих работ в проектировании деятельностного подхода к системе образования.

Что же представляет собой Интернет-ресурс?

Интернет-ресурс представляет собой информационную систему, которая предоставляет пользователям общий авторизованный индивидуализированный доступ к внешним и внутренним информационным приложениям и ресурсам организации. Если же рассматривать с точки зрения основной деятельности, то в таком случае Интернет-ресурсы выступают интегрированной системой управления распределенными информационными ресурсами. Со стороны организации процесса управления, то они представляют собой новую концепцию построения рабочих мест пользователей с общей точкой доступа ко всей информации, которая необходима для осуществления соответствующих определенных функций. С технической стороны Интернет-ресурсы – это некая информационная система, которая интегрирует разнообразные источники данных и индивидуальные функциональные системы с общей точкой входа и персонализированными правилами представления, обработки и хранения информации.

Под образовательными Интернет-ресурсами же понимаются такие Интернет-ресурсы, которые:

- предназначены на информационное обеспечение образовательного процесса вообще, деятельности образовательных организаций и органов управления образованием, то есть нормативная, статистическая, правовая, а также справочная информация;
- созданы определенно для применения в образовательном процессе, то есть это учебные материалы, научно-методические, учебно-методические, текстовые и иллюстративные комплексы, системы тестирования и т. д., на определенном конкретном уровне образовательного процесса и на определенной предметной области.

Существуют огромное множество различных классификаций видов Интернет-ресурсов по разнообразным критериям: электронная почта; облачные технологии; электронные образовательные ресурсы, к ним также относят сайты педагогов информатики; образовательные сайты; электронные библиотеки;

образовательные порталы (www.edu.ru, school.edu.ru и т. д.); электронные энциклопедии; сайты высших учебных заведений.

Применение Интернет-ресурсов на занятиях способствуют решению таких образовательных задач, как: повышение умственного потенциала обучающихся к изучаемому предмету; работа с Интернет-ресурсами, организация поиска необходимой информации в сети Интернет, которые нужны современной личности для дальнейшего обучения и развития; создание благоприятных комфортных условий для овладения обучающимися умениями и навыками; организация образовательного процесса по принципу «обучающийся – субъект обучения»; организация моделирования поисковой деятельности обучающихся.

Главенствующей целью занятия с применением Интернет-ресурсов выступает формирование и развитие личности обучающегося, также развитие таких качеств, которые нужны обучающимся в их дальнейшей учебной деятельности, потому что сегодняшние обучающиеся завтра станут специалистами, педагогами, которым необходимы умения саморазвития, самообразования, поиска нужной, необходимой информации, также организация самостоятельной учебной деятельности.

В качестве внешнего проявления способов применения Интернет-ресурсов, дидактические функции играют немаловажную роль и имеют определенное место в образовательном процессе: формирование и развитие навыков работы в самостоятельной исследовательской деятельности на базе ресурсов, которые обеспечивают такую возможность, как создание и реализация моделей; формирование знаний, развитие умений по применению образовательных ресурсов сети Интернет; формирование навыков самоконтроля на базе тестовых технологий сети Интернет; формирование и развитие коммуникативных умений и навыков в процессе использования проектов для построения интерактивного диалога; формирование и развитие навыков и умений по организации работ в группе, в коллективе; развитие навыков информационной и коммуникативной культуры.

Методика построения занятия с применением Интернет-ресурсов имеет следующую структуру.

- Педагог заранее планирует свои занятия с использованием Интернет-ресурсов. Он выбирает курсы, темы, при изучении которых Интернет-ресурсы органичнее и эффективнее всего обеспечат образовательный процесс. Таким образом, будет достигнут значительный образовательный эффект.

- Педагог предварительно ищет и находит самые оптимальные ресурсы. Он составляет список Интернет страничек, с которыми обучающимся необходимо ознакомиться, при выполнении заданий педагога. Итак, на этом этапе можно также воспользоваться помощью библиотекаря. В процессе совместного

взаимодействия обучающихся и педагога возможно построение справочного портала с Интернет-адресами по изучаемым в данной предметной области темам, курсам, другим предметам, специфическим задачам, которые выполняются в рамках данного образовательного учреждения.

– объяснив, раскрыв тему занятия, педагог дает определенные задачи, задания обучающимся. Чтобы выполнить эти задания обучающимся необходимо обратиться к составленному педагогом списку Интернет-страничек, ознакомиться с данным набором Интернет-ресурсов. Таким образом, педагогу необходимо обосновать степень сложности тих заданий, их содержание, объем, количество групп обучающихся, также здесь возможна индивидуальная самостоятельная работа обучающихся. Необходимо, чтобы информация, которую обучающиеся найдут в сети Интернет отсутствовала в традиционных учебных источниках.

Важно отметить, что содержание навыков работы с техническими устройствами, также с гипертекстовой информацией, материалами, выступающими на сегодняшний день основным элементом информационной технологической в подготовке обучающихся и педагогов. Также по мере овладения этими навыками, обучающиеся с значительным уровнем ответственности берут под свой контроль свое развитие в социуме, и оно приобретает позицию саморегулируемого процесса.

Для эффективного успешного взаимодействия педагога и обучающихся, на занятиях с применением Интернет-ресурсов, педагогу необходимо соблюдать следующие условия: проведение занятий в компьютерной аудитории, то есть на каждого обучающегося должен быть предоставлен современный персональный компьютер; обеспечить учебное время для индивидуальной самостоятельной работы обучающихся на компьютере; обеспечение обучающимся целостного доступа к ТСО (технические средства обучения); построение психологической благоприятной обстановки, то есть обстановки взаимодействия, сотрудничества, доброжелательности.

При оценке опыта проведения и организации занятий с использованием новейших инновационных информационных технологий, в том числе и Интернет-ресурсов можно сделать вывод, что при конкретной организации занятия достигается необходимый эффект, успешно и эффективно решаются задачи методического и общепедагогического характера. При этом также сохраняется дифференцированный подход к обучению и в усвоении учебного материала, и в заданиях, в процессе решения которых не возникают никакие психологические неудобства, так как все участники образовательного процесса заняты посильной работой, но в то же время каждый из них выступает особым важным звеном в структуре занятия.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Атаева Э.А. К вопросу о формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения. *Вестник университета (ГУУ)*. Москва: ГУУ, 2014; 4: 215 – 217.
2. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Опыт применения интерактивных методов обучения в процессе преподавания учебной дисциплины «Технологии научно-педагогического исследования». *Вестник Академии права и управления*. Москва, 2015; 38: 266 – 271.
3. Герасимова Т.Н., Чесноков Н.А. Мотивация обеспечения психолого-педагогической безопасности у педагогических работников. *Мир образования – образование в мире*. 2015;3: 221 – 228.
4. Герасимова Т.Н. Нравственные основания педагогической культуры преподавателя высшей школы. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 1 (61): 41 – 46.

References

1. Aliphanova F.N., Ataeva E.A. K voprosu o formirovani informacionnoy kul'tury budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik universiteta (GUU)*. Moskva: GUU, 2014; 4: 215 – 217.
2. Gamzaeva M.V., Magomedova P.K. Opyt primeneniya interaktivnykh metodov obucheniya v processe prepodavaniya uchebnoy discipliny «Tehnologii nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya». *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. Moskva, 2015; 38: 266 – 271.
3. Gerasimova T.N., Chesnokov N.A. Motivaciya obespecheniya psihologo-pedagogicheskoy bezopasnosti u pedagogicheskikh rabotnikov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015;3: 221 – 228.
4. Gerasimova T.N. Nравственные osnovaniya pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshej shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 1 (61): 41 – 46.

Статья поступила в редакцию 06.11.17

УДК 378

Matsefuk E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: elena178@mail.ru

Razbegaev P.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru

AXIOSPHERE AS AN ELEMENT OF THE INFORMATION ENVIRONMENT. The modern era represents a single ever-expanding information environment (the infosphere). The article emphasizes that the ability to influence the psyche is an inalienable property of information. The authors substantiate the thesis about the inevitable change in the parameters of the person, who perceives information. The article focuses attention on the fact that the key of the information parameters is its value. The authors argue that in the case of social systems, the information environment is often understood as the axiosphere in its information-psychological aspect. The problem of the axiosphere as an element of the information environment is explored through the prism of categories: "axiosphere" ("axiologic environment"), "information", "information environment" ("infosphere"), "personality", "value", "value consciousness personality". Thus, the authors justify that the axiological sphere is essentially an information-psychological one; it is a part of the information environment, which, through the influence of information on the psychic activity of the individual, helps to form a system of value relationships that develop a value picture of the world.

Key words: information, information environment, axiological environment, axiosphere, value, personality.

Е.А. Мацефук, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: elena178@mail.ru

П.В. Разбегаев, канд. пед. наук, доц., г. Волгоград, ВА МВД России, E-mail: pavel173@mail.ru

АКСИОСФЕРА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Современная эпоха представляет собой единую постоянно расширяющуюся информационную среду (инфосферу). В статье подчеркивается, что способность воздействовать на психику является неотъемлемым свойством информации. Авторами обосновывается тезис о неизбежном изменении параметров личности, воспринимающей информацию. В статье акцентируется внимание на том, что ключевым из параметров информации – количество, содержание и ценность – является последний из них. Авторы утверждают, что применительно к социальным системам под информационной средой зачастую понимается аксиосфера в ее информационно-психологическом аспекте. Проблема аксиосферы как элемента информационной

среды исследуется сквозь призму категорий: «аксиосфера» («аксиологическая среда»), «информация», «информационная среда» («инфосфера»), «личность», «ценность», «ценностное сознание личности». Таким образом, авторы обосновывают, что аксиологическая сфера по сути своей – информационно-психологическая; она представляет собой часть информационной среды, которая путем воздействия информации на психическую деятельность личности способствует формированию системы ценностных отношений, складывающихся в совокупности в ценностную картину мира.

Ключевые слова: информация, информационная среда, аксиологическая среда, аксиосфера, ценность, личность.

Современная эпоха, по сравнению с прошлыми историческими эпохами, представляет собой принципиально новую систему, являющуюся, несмотря на экономические, социальные, культурные и политические контрасты различных народов, регионов и государств единой информационной средой (*инфосферой*). Именно она – информационная среда – становится связующим звеном в становлении единой цивилизации, связывает общей судьбой и ответственностью человечество, способствует осознанию глобализации социальных и культурных процессов в современном мире и формированию необходимости нового планетарного стиля мышления. Информатизация современного общества формирует принципиально новые условия и предпосылки для универсализации человеческого взаимодействия.

Информационная среда, или *инфосфера*, весьма специфический термин. На сегодняшний день существует множество научных подходов к его трактовке. Рассмотрим некоторые из них. *Информационная сфера* – это:

- «конечный объем осмысленного информационного пространства» [1, с. 72];
- «совокупность информации, информационной инфраструктуры, субъектов, осуществляющих сбор, формирование, распространение и использование информации, а также системы регулирования возникающих при этом общественных отношений» [1, с. 72];
- информационная сфера – «совокупность информационных ресурсов, системы формирования, распространения и использования информации, информационной инфраструктуры» [1, с. 72];
- информационная сфера – «специфическая сфера деятельности субъектов общественной жизни, связанная с созданием, хранением, распространением, передачей, обработкой и использованием информации». [1, с. 72; 2, с. 112 – 117].

Обобщая вышесказанное, отметим, что *информационная среда* – есть «совокупность субъектов информационного взаимодействия или воздействия; собственно информации, предназначенной для использования субъектами информационной сферы; информационной инфраструктуры, обеспечивающей возможность осуществления обмена информацией между субъектами; общественных отношений, складывающихся в связи с формированием, передачей, распространением и хранением информации, обменом информацией внутри общества» [1, с. 72.]

Таким образом, информационная среда является системообразующим фактором жизни общества.

При этом, необходимо помнить, что информационная среда, как любая открытая самоорганизующаяся система, включает в себя, в качестве структурных составляющих, бесконечное число разнообразных информационных потоков, а также информационных полей, находящихся в непрерывном взаимодействии.

«*Информационное поле* – это совокупность всей сосредоточенной в данном объеме пространства-времени информации, безотносительно к ее форме и состоянию, находящейся в отрыве, как от объекта отражения, так и от субъекта восприятия. Информационное поле образуется объективной, генетической и идеализированной информацией. Движение информации в информационном поле осуществляется посредством физической связи между реципиентом и источником информации, материализованной в информационном потоке» [1, с. 77].

Отдельными элементами информационных полей в данном случае является информация.

Понятие «*информация*», являясь центральной категорией, как в различных сферах жизнедеятельности человека, так и в частных науках, – многоаспектно. Единого определения информации до сих пор не выработано [2].

Н. Винер утверждает, что *информация* – это просто информация, не материя и не энергия, а просто – обозначение полученного личностью из окружающего мира содержания, в процессе приспособления её к данному миру. Г. Кастлер трактует *информацию* как «запомненный выбор одного варианта из нескольких возможных и равноправных». [3, с. 23.] «Среди философов популярны дефиниции, содержащие термин «отражение»...

Определения такого типа можно суммировать в виде утверждения: информация есть отражение отображения наших соображений». [4, с. 1.]

В самом общем представлении, *информация* (от лат. *informatio* – ознакомление, разъяснение, изложение) представляет собой описание фактов, сообщение; какие-либо сведения о предметах, лицах, событиях и процессах вне зависимости от формы их представления и используемые при принятии решений, а также в целях получения знаний.

Информация состоит из внутреннего (содержательного) и внешнего (представительского) компонентов. Внутренний компонент информации отражает её суть, содержание, смысл; он связан с отражением реальной действительности. Внешний компонент определяет форму передачи информации для адекватного восприятия ее личностью.

Одной из самых значимых форм передачи информации человеком является текст. *Текст* – это знаковая система, выполняющая функцию сохранения и передачи социально-значимой информации, способная накапливать и передавать опыт.

«*Текст*», по – мнению Ю.М. Лотмана, представляет собой метапонятие. Культура, в зависимости от формы передачи информации последующим поколениям, рассматривается как совокупность текстов («культура текстов»); или как метатекст, транслирующий информацию о правилах построения новых текстов («культура грамматик») [5, с. 30 – 38].

«Культура текстов» направлена, прежде всего, на воспроизведение информации; «... единицы текста... приобретают характер символов, поле значений которых сохраняют глубинные инвариантные значения на протяжении веков» [5, с. 32]. Основная функция «культуры грамматик» – порождение новых текстов, приращение знаний, рост объема информационного поля, следствием чего становится изменение образа мира в целом.

В рамках ценностного подхода аксиологический аспект информации позволяет рассматривать аксиосферу в качестве значимого элемента информационной среды.

Информация (в форме культурного текста) моделирует смысловую реальность и аксиологический контекст. *Тексты культуры* (информация) представляют собой в таком случае «некое ценностно-смысловое пространство, в рамках которого могут возникать новые смыслы и значения» [6, с. 144; 7], освоение которых способствует формированию ценностного сознания личности и станет элементом строящейся системы ценностно-смысловых отношений. Последняя, при этом, «находит свое определение как единство ... сознания с реальностью существующего для него мира опыта, ценностей, смыслов и значений» [6, с. 144; 7]. Только информация, воспринятая личностью и ставшая элементом ее ценностно-смысловых отношений, может содействовать моделированию собственной ценностно-смысловой структурой в аксиосфере [7].

Аксиосфера (или аксиологическая среда) в огромной степени оказывает влияние на становление ценностного сознания личности.

Обратимся к рассмотрению понятия «*среда*» («сфера») и выявлению взаимодействия среды и пространства, как системы. Исследование среды жизнедеятельности человека проводится в области философии, этики, социологии, педагогики, психологии, экологии и т.д.

С.И. Ожегов дает следующее обобщенное понимание *среды*, понимаемой как:

- вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающее что-либо;
- окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов;
- окружающие социально-бытовые условия,
- совокупность людей, связанных общностью этих условий

[8, с. 354.]. В социокультурном аспекте, определение *среды* трактуется как «совокупность природных или социальных условий, в которых протекает жизнедеятельность какого-либо организма; социально-бытовая обстановка, в которой протекает жизнь человека; совокупность людей, связанных общностью социально-бытовых

условий существования, общностью профессии, занятий» [6, с. 110 – 111; 7].

Сфера, как окружающая среда, позволяет увидеть влияющие на человека факторы, видоизменяющиеся в зависимости от конкретной ситуации, то есть от так называемого «ситуационного окружения» (Г. Парсонс). При этом, необходимо отметить, что термин аксиосфера не вполне тождествен термину «окружающая среда», поскольку включает в себя также и реакцию человека, степень освоения им окружения, присвоение им «образа жизни» данной среды [6, с. 110 – 111; 7].

Целесообразно отметить, что в аксиосфере (аксиологической среде) содержится ряд сложных гуманитарных систем: человек, общество, культура, в процессе взаимодействия которых происходит образование личности.

Таким образом, *аксиологическая среда* – это, прежде всего, часть социокультурной среды, формирующей ценностное сознание личности посредством гуманитарного знания; во-вторых, – среда гуманитарная, понимаемая «как духовно насыщенная атмосфера, обуславливающая кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов», стимулирующая

потребность личности к приобщению универсальных гуманистических ценностей [6, с. 142 – 144.]. Аксиосфера становится культурно-образовательным пространством, ориентированным «на формирование и развитие духовно-нравственных ценностей личности» [9, с. 5].

Целесообразно утверждать, что аксиосфера, с одной стороны, охватывает мир ценностей в их объективном бытии, с другой – включает в себя и «субъективную реальность ценностного сознания в виде ценностных представлений, оценок, вкусов, идеалов, норм, канонов, образов» [6, с. 35.]. Она включает в себя также результаты деятельности человека, преобразующего объективные ценности в новые субъективные ценности: материальные, художественные, научные, нравственные, религиозные.

Таким образом, в узком смысле, *аксиосферу (аксиологическую среду)* можно определить как совокупность условий, обуславливающих активность личности по присвоению универсальных гуманистических ценностей. В более общем смысле, – аксиосфера, являясь элементом информационного пространства в аспекте социокультурной реальности, представляет собой мир ценностей во всем его разнообразии.

Библиографический список

1. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях. *Evartis*. Available at: <http://www.evartist.narod.ru/text24/0027.htm>
2. Разбегаев П.В. Познавательный интерес как мотивационная компонента информационной компетентности специалиста. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2010; 2 (13): 112 – 117.
3. Кастлер Г. *Возникновение биологической организации*. Москва: Мир, 1967.
4. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. *Библиотека учебной и научной литературы*. Available at: http://siblibio.com/BIBLIO/archive/chernavskiy_sin/00.aspx
5. Лотман Ю.М. К проблеме типологии культуры. *Учен. зап. Тарт. Ун-та. Вып. 198: Труды по знаковым системам*. Тарту, 1967.
6. Разбегаева Л.П. *Ценностные основания гуманитарного образования*. Волгоград, 2001.
7. Мацефук Е.А., Разбегаева Л. П. *Ценностное отношение к ответственности: сущностные и процессуальные характеристики*. Saarbrücken, 2012.
8. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: Ок. 57000 слов*. Под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. Москва: Рус. яз., 1986.
9. *Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование*. Л.И. Коханович, Л.П. Рябов, И.П. Ивановская, Ю.И. Куфтырев. Москва, 1995.

References

1. Manojlo A.V. Gosudarstvennaya informacionnaya politika v osobyh usloviyah. *Evartis*. Available at: <http://www.evartist.narod.ru/text24/0027.htm>
2. Razbegaev P.V. Poznavatel'nyj interes kak motivacionnaya komponenta informacionnoj kompetentnosti specialista. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2010; 2 (13): 112 – 117.
3. Kastler G. *Vozniknovenie biologicheskoy organizacii*. Moskva: Mir, 1967.
4. Chernavskij D.S. Sinergetika i informaciya. *Biblioteka uchebnoj i nauchnoj literatury*. Available at: http://siblibio.com/BIBLIO/archive/chernavskiy_sin/00.aspx
5. Lotman Yu.M. K probleme tipologii kul'tury. *Uchen. zap. Tart. Un-ta. Vyp. 198: Trudy po znakovym sistemam*. Tartu, 1967.
6. Razbegaeva L.P. *Cennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya*. Volgograd, 2001.
7. Macefuk E.A., Razbegaeva L. P. *Cennostnoe otnoshenie k otvetstvennosti: suschnostnye i processual'nye harakteristiki*. Saarbrücken, 2012.
8. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: Ok. 57000 slov*. Pod red. chl.-kor. AN SSSR N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Rus. yaz., 1986.
9. *Gumanitarnaya sreda vuza i gumanitarnoe obrazovanie*. L.I. Kohanovich, L.P. Ryabov, I.P. Ivanovskaya, Yu.I. Kufyrev. Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 07.11.17

УДК 372.857

Sobakina T.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sobakina@mail.ru
Konstantinova U.I., MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uygilaana@mail.ru

ORGANIZATION OF INDIVIDUAL AND GROUP COGNITIVE ACTIVITY AS A BASIS OF THE DEVELOPMENT OF PHYSIOLOGICAL KNOWLEDGE FOR BIOLOGY STUDENTS. The article deals with a problem of development of physiological knowledge for biology students using the studying of the section "Man" as an example. The research observes that the ways to solve this problem are based on the organization of individual group learning activities of students. The development of physiological knowledge at the practical instructions of biology students is rather complex process. Physiological phenomena are hidden from observation so they require some indirect methods. It is necessary to use even more pedagogical technologies oriented at the development of students' physiological knowledge to solve this important problem at the lessons of biology. The method of individual and group cognitive activity is one of these technologies.

Key words: physiological knowledge, educational and cognitive activity, individual and group cognitive activity, instructional card.

Т.Г. Собакина, канд. пед. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sobakina@mail.ru
У.И. Константинова, магистрант Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uygilaana@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ

В статье рассматривается проблема развития физиологических знаний у учащихся по биологии на примере изучения раздела «Человек» и пути ее решения на основе организации индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся. Развитие физиологических знаний учащихся на уроках биологии является достаточно сложным процессом. Физиологические явления скрыты от прямого наблюдения, поэтому они требуют опосредованных способов обучения. Для решения данной проблемы нужно на уроках биологии шире применять педагогические технологии, ориентированные на усвоение физиологических знаний учащихся. Одной из таких технологий является методика индивидуально-групповой познавательной деятельности.

Ключевые слова: физиологические знания, учебно-познавательная деятельность, индивидуально-групповая познавательная деятельность, инструктивная карточка.

В современном Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования прописаны требования к усвоению учащимися предметных, метапредметных и личностных результатов и деятельностного характера обучения [1]. К предметным результатам в школьном курсе биологии относят усвоение биологических знаний учащимися. Среди биологических знаний принято выделять общебиологические, ботанические, зоологические, цитологические, анатомические, морфологические, физиологические знания и др. Особое положение среди них занимают физиологические знания.

К физиологическим знаниям при изучении раздела «Человек» в основном относятся знания о функциях на уровне клеток, тканей, органов, систем органов и организма. Они отражают жизненные процессы, протекающие в органах и организме человека в целом. Наиболее общие из них это – возбудимость, сократимость, проводимость клеток и тканей, пищеварение, дыхание, кровообращение, нервная и гуморальная регуляция, рефлекс и др. [2].

Методисты отмечают, что формирование и развитие физиологических знаний у учащихся является достаточно сложным процессом, в виду того что явления физиологии часто оказываются скрытыми от прямого наблюдения, поэтому они требуют опосредованных способов обучения [2].

Анализ данных ЕГЭ с 2013-2016 гг. показал, что наибольшие трудности у учащихся по физиологическим знаниям по блоку «Человек» вызывают одни и те же вопросы: нервно-гуморальная регуляция процессов жизнедеятельности, применения знаний для объяснения особенности физиологических процессов в организме человека [3].

Д.И. Трайтак считает, что при изучении учащимися физиологии человека, могут быть активно применены наглядные методы, например как демонстрация экранных и других наглядных пособий, показ опытов, показ объекта в натуральном или в виде рисунка, схем, муляжей, моделей, учебных видеоматериалов которые компенсировали бы скрытость физиологических явлений от прямого наблюдения [4].

Как показывает практика, при изучении раздела «Человек» учителями биологии, в частности для объяснения физиологических процессов, активно используются наглядные методы обучения. При подаче теоретического материала, традиционно используется презентационный материал, а так же показ видеороликов, например как «Кровообращение», «Дыхание» и так далее. Кроме этого, на уроках при проведении лабораторных и практических работ, учащимся предлагается рассмотрение и изучение готовых микропрепаратов, рассмотрение муляжей, моделей различных органов, а так же их изображений и рисунков на таблицах, схемах. В последнее время главную роль имеет изобразительная наглядность, к примеру учебные видеофрагменты, биологические кинофильмы, применение flash-анимаций, создание комиксов.

По мнению Д.В. Колесова, глубина усвоения физиологических знаний, установление правильных причинно-следственных связей в физиологических явлениях зависят от того, насколько успешно будет раскрыта динамика функциональных процессов и сущность физиологических явлений [5].

Исследования И.И. Павлова показали, что для развития физиологических знаний учащихся следует применять мотивационные технологии обучения, при этом через них организуя условия, «повествующих» ход этапов физиологических процессов, явлений, событий, действительности [6].

Итак, чтобы решить проблему развития физиологических понятий на уроках биологии, нужно шире применять деятельностный характер обучения, новые педагогические технологии, ориентированные на усвоение физиологических знаний у учащихся. На наш взгляд, одной из таких технологий, которая активно внедряется в процесс обучения в современной школе является технология индивидуально-групповой познавательной деятельности В.В. Пасечника.

По мнению В.В. Пасечника при развитии физиологических понятий у учащихся нужно применять те методы, которые способствовали бы их осознанному восприятию. Например, содержание курса, преподаваемого с демонстрацией на уроках большого числа опытов, с выполнением практических работ и упражнений, самостоятельных наблюдений согласно заданиям, постоянно порождает заинтересованность у обучающихся. Наиболее эффективное усвоение учебного содержания может быть достигнуто тогда, когда информация дается в трех видах: конкретно-образном, схемно-модельном, знакомом (словесном), условия для такого представления материала создаются при комплексном использовании средств обучения [7; 8].

Исходя из этого, технология В.В. Пасечника идеально подходит для изучения физиологических понятий в школьном курсе биологии. При применении данной технологии учитель может сочетать различные формы, методы и средств обучения по биологии, включая новые информационные технологии. Формирование универсальных учебных действий по новому стандарту и рефлексия учащихся осуществляется на всех этапах индивидуально-групповой деятельности [7; 8].

Как считает В.В. Пасечник, необходимо разработать методическую систему, в которой основной процесс познания, усвоения учебного материала, его контроль и коррекция происходят в ходе групповой работы, в то время как оценка знаний, умений и навыков индивидуальна для каждого ученика. Поэтому такую систему организацию учебного процесса следует рассматривать как индивидуально-групповую познавательную деятельность учащихся [7, 8].

Исследования Пасечника В.В. показали, что при организации индивидуально-групповой познавательной деятельности значительно повышается эффективность учебного процесса и качество усвоения изучаемого материала. У учащихся формируются умения самостоятельной работы и универсальные учебные действия, положительная мотивация к учебе, научного мировоззрения, осознание важности изучения биологии и активное участие каждого человека в охране окружающей среды [7, 8]. По данным специальным исследованиям, было показано, что интенсивность и эффективность учебного процесса при индивидуально-групповой методике повышается, а утомляемость учащихся уменьшается за счет более комфортного психологического и эмоционального климата при работе. При индивидуально-групповой работе психологическое напряжение учащихся значительно ниже, каждая группа выбирает свой темп работы, в ходе обучения происходит смена видов деятельности. При индивидуальном обучении ученик может расслабиться на несколько минут, не боясь получить замечание от учителя. Ещё одним фактором успешности индивидуально-групповой работы – отношение учащихся к этой форме работы [7; 8].

В методике обучения биологии проведены исследования по применению индивидуально-групповой методики. Результаты исследования Т.Г. Собакиной показали, что при применении индивидуально-групповой методики происходит сглаживание языкового барьера учащимися при преподавании биологии, так

как организация индивидуально-групповой познавательной деятельности способствует общению с друг с другом, взаимообучаемости [9].

Для выявления эффективности применения индивидуально-групповой технологии. В.В. Пасечника на развитие физиологических знаний учащихся на практике, нами был поставлен педагогический эксперимент. Эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контролирующего этапа. На констатирующем этапе был определен уровень развития физиологических знаний учащихся 8 класса нами. На данном этапе, учащимся было предложено ответить на тестовые вопросы, определяющих уровень развития физиологических знаний по предыдущей теме: знать роль кровообращения, знать функции органов кровеносной системы, знать процессы кровообращения, знать причины кровотечения.

На констатирующем этапе анализ результатов показал, что уровень знаний физиологических понятий у учащихся в контрольной и экспериментальной группе различается незначительно и находится на среднем уровне, коэффициент усвоения составил 60,7% в контрольной группе, в экспериментальной – 60,4%.

На формирующем этапе, в экспериментальной группе, нами были проведены уроки по теме «Дыхание» с использованием технологии индивидуально-групповой учебно-познавательной деятельности. В контрольной группе уроки по теме нервной системы проводились традиционно, без применения данной методики.

Согласно технологии индивидуально-групповой познавательной деятельности В.В. Пасечника мы четко соблюдали следующие условия:

Во-первых, состав группы должен быть разным, гетерогенным. Группы создавались из числа учеников, имеющих разные четвертные оценки по предмету.

Во-вторых, численный состав учащихся в группе может достигать от трех до семи человек. Учитывая рекомендации В.В. Пасечника, количество учеников в группе было четыре или пять.

В третьих, учащиеся четко должны усвоить, какие знания и умения им необходимо получить в результате самостоятельного изучения определенного материала. Они должны представлять перспективу своей деятельности на несколько уроков вперед. Поэтому единицей учебного процесса в данном случае является не урок, а учебная тема в целом. На занятиях обязательно присутствовали два структурных элемента, связанных с деятельностью учителя: организационный момент и подведение итогов. В нашем случае, как и в других исследованиях по данной методике, организация работы одной группы отличается от организации в другой группе, каждая группа работает в своем темпе, поэтому структурные элементы урока не совпадали [7; 8].

На обучающем этапе эксперимента, при изучении темы «Дыхание» нами были применены все этапы индивидуально-групповой методики, предложенные В.В. Пасечником [7; 8]:

1 этап – инструктаж, вводная беседа или лекция. На данном этапе мы в основном применили рассказ и вводную беседу. Затронули наиболее важные положения и понятия темы, ставили познавательные и проблемные вопросы, которые решались в ходе беседы. Также особое внимание учащихся уделили на формулирование собственной цели и задач темы, обратили на деятельностный характер обучения, познакомили с алгоритмом учебно-познавательной деятельности, поиска нужной информации, создания проектов и т. д.

2 этап – самостоятельная работа по инструкции. При составлении инструкции учитывались особенности учащихся класса и их индивидуальные особенности, содержание изучаемого материала, наличие средств обучения в кабинете биологии. В инструкциях предусмотреть работу с учебником, с наглядными средствами, обязательную терминологическую работу. На данном этапе учитель направляет работу групп. Внутри группы из числа учеников ученики тоже могут выбирать консультанта. Особое внимание уделяется реализации предметных, метапредметных и личностных требований, предусмотренных стандартом. В ходе самостоятельной работы у учащихся целенаправленно происходит формирование важнейших компонентов коммуникативных, регулятивных и познавательных УУД, развитие физиологических знаний учащихся.

3 этап – систематизация и коррекция знаний. На данном этапе учитель проверяет усвоение учениками изучаемый самостоятельно материал. Учитель при необходимости поправляет работу групп, вносит дополнения и уточнения, выявляет осмыс-

ленность усвоенных биологических знаний и умение учащихся применять их на практике. На этапе систематизации и коррекции знаний происходит промежуточный контроль и коррекция знаний. Учителем устанавливается обратная связь, отводится внимание на терминологическую работу, идет осмысление результатов руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, взаимная ответственность каждого члена группы за результат обучения.

При проведении контроля и коррекции знаний учащихся учитель подводит результаты за групповую и индивидуальную работу. Учитель проводит фронтальный опрос по основным и сложным вопросам изучаемой темы, биологический диктант по терминологии. Вопрос должен сначала был обсуждаться внутри своей группы. Ученики в своих группах могут придумать вопросы и задавать их другим группам. Учитель также вызывает любого ученика из группы для ответа, его ответ могут дополнить другие. Если ответы не полные учитель корректирует их ответы, дополняет, предлагает решать биологические задачи по физиологии. В конце учитель оценивает ответы учащихся и дает характеристику работы группы в целом. Можно предложить подготовить каждой группе сообщение. Отвечать должны обязательно все члены группы по очереди. Ученики при ответе должны использовать средства обучения в виде таблиц и другие наглядных пособий. Ученики из других групп должны внимательно слушать и при возможности дополняют, уточняют ответы, получить дополнительные баллы. Ученики в группах могут задавать вопросы другой группе.

Обобщение и оценку знаний учащихся провели после завершения темы перед заключительным этапом. В таком случае можно своевременно ликвидировать пробелы биологических знаний в подготовке учащихся. Изучение более крупных тем можно разделить на несколько под тем. В конце данного этапа учитель дает небольшую консультацию ученика по подготовке к контрольно-обобщающему уроку.

4 этап – заключительный. Данный этап включает контроль и обобщение знаний учеников по изучаемой теме. Учитель сначала начинает фронтальный опрос по изучаемой теме, при этом мы обращали внимание на физиологические знания учащихся. При этом в группах дается время на обсуждение ответа. Если группа готова к ответу, поднимают руку, при этом группа должна быть уверена, что все члены группы готовы к ответу. Учитель по своему выбору выслушивает ответ одного из членов групп, и если он не полный, он предлагает другим дополнить его ответ. При подготовке к заключительному уроку учителю необходимо подготовить вопросы, требующие рассуждений, сравнений, обобщений, включить задание на последовательность процессов.

По рекомендации Пасечника В.В., контрольно-обобщающий урок может быть проведен в виде семинара, конференции или защиты проекта. В заключении темы учитель вместе со всеми, оценивает отдельно работу группы, отдельно конкретного ученика. По результатам работы каждый ученик получает две оценки. Первая, она одинакова для всех членов группы, выставляется за работу группы в течение изучения всей темы. Вторая, она индивидуальна для каждого ученика, оценивает его успехи при изучении материала темы. Если ученик не согласен оценками за индивидуальную работу, он может ее исправить в другое время [7; 8].

Также при организации индивидуально-групповой познавательной деятельности придерживались основных положений выдвинутых Пасечником В.В.:

- состав группы при изучении темы должен быть постоянным;
- учащиеся могут переходить из одной группы в другую, по согласованию учителем, только после окончания изучения темы;
- ученики оценивают работу своей группы, так каждого по отдельности. Учитель может согласиться с оценкой результатов своей работы учащимися, а может и не согласиться, но в этом случае учитель должен четко объяснить, с чем и почему он не согласен;
- учащиеся должны знать, какой объем материала они должны усвоить при изучении темы и сколько времени на это отводится. Поэтому инструктивная карточка разрабатывается на всю тему;
- учитель, ещё до составления инструктивной карточки, должен определить, какой материал будет дан в готовом виде, а какой учащиеся должны будут изучить в ходе самостоятельной работы. При определении соотношения репродуктивной и творческой познавательной деятельности необходимо учитывать не только уровень познавательной самостоятельности учащихся

ся, но и особенности изучаемого материала. Нецелесообразно предлагать учащимся самостоятельно изучать материал, который требует механического запоминания [7, 8].

В инструктивной карточке указываются номера параграфов, страниц, рисунков, которые должны изучить учащиеся, это развивает у школьников информационно-коммуникативные умения, которые в свою очередь способствуют лучшему усвоению биологических знаний, в том числе физиологических. Обратили внимание на развитие физиологических знаний учащихся, на последовательность физиологических процессов. Ученики следовали четко по инструкциям, переходили к следующему заданию карточки лишь после выполнения предыдущих заданий. В конце инструктивной карточки было одно обязательное задание, задание на терминологическую работу. Мы также брали в расчет то, что при применении индивидуально-групповой технологии домашние задания не задаются, так как весь материал учащиеся должны изучить на уроке. Если не успевают во время урока, то эти задания выполняются дома. В том случае, если группа работала недостаточно интенсивно, не изученные вопросы прорабатываются учащимися самостоятельно [7, 8].

Для формирования физиологических знаний учащихся в процессе обучения биологии, нами были разработаны инструктивные карточки по теме «Дыхание» из раздела «Человек» по индивидуально-групповой технологии В.В. Пасечника. В инструкции учитель может внести свои корректировки, можно подготовить индивидуальные карточки каждому ученику, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности учащихся [10].

Далее приводится пример одной более подробной инструктивной карточки:

ПРИМЕРНАЯ ИНСТРУКТИВНАЯ КАРТОЧКА

для самостоятельной работы учащихся по теме «Дыхание»

По итогам изучения материала темы вы должны:

<p>знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определение понятия «дыхание» и его типы (легочное, тканевое); - строение органов дыхания; - функции органов дыхания; - процесс газообмена в легких и тканях. - строение голосового аппарата, и его особенности функционирования; - названия болезней органов дыхания и их характеристику; - виды болезней дыхательной системы и их профилактику 	<p>уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - объяснять взаимосвязь строения и функций органов дыхания; - распознавать органы дыхательной системы; - объяснять процессы газообмена в легких и тканях; - различать симптомы заболеваний органов дыхания, сравнивать и объяснять их причины возникновения; - обсуждать проблему, обобщать и анализировать информацию по дыхательной системе человека; - осуществлять совместную работу в группе при решении учебных вопросов и подготовке материалов для сообщения; - пользоваться с источниками дополнительной информации.
---	--

Урок 1. Введение в тему. Органы дыхания. Значение дыхания.

План работы учащихся

1. Внимательно изучите §20 стр. 90 – 91 по учебнику «Дыхание» и его значение. Органы дыхания». Выполните в рабочей тетради зад. №1, 2 стр. 48. Устно ответьте на вопрос: почему без биологического окисления органических веществ жизнедеятельность клеток невозможна?

2. Прочитайте статью на стр. 91 «Строение и функции органов дыхания». Заполните кластер «Строение и функции органов дыхания». На объемной модели «Строение дыхательных путей» распознайте органы, входящие в дыхательную систему.

3. Изучите статью на стр.93 «Речевой аппарат человека». Устно ответьте на вопрос: Каковы основные пути исправления дефектов речи?

4. Работа в группе: дайте характеристику понятиям дыхание, окисление, бронхиолы, альвеолы, легочная плевра, голосо-

вой аппарат. Дайте им определения.

Урок 2. Механизм дыхания. Жизненная емкость легких

1. Внимательно изучите § 21 стр. 94. «Механизм дыхания». В рабочей тетради выполните зад. № 1 стр. 49 .

2. Посмотрите видеоматериал «Механизм дыхания». Составьте в группе схему, объясняющую последовательность процессов дыхания, обеспечивающих у человека вдох и выдох?

3. Изучите статью на стр. 94-95 «Жизненная емкость легких». В рабочей тетради выполните зад. № 2 стр. 49.

4. Прочитайте статью на стр. 95 – 96 «Газообмен в легких и тканях других органов». В рабочей тетради выполните зад. № 4 и № 6 стр. 50.

5. В группе обсудите статью на стр.96 «Моя лаборатория». В рабочей тетради выполните зад. № 7 стр. 50.

Урок 3. Механизмы вдоха и выдоха. Регуляция дыхания. Охрана воздушной среды.

1. Устно ответьте на вопросы: Какие различают виды регуляции работы органов и их систем? В чём принципиальное различие в механизмах их работы? Что такое рецепторы и эффекторы?

2. Изучите § 22 на стр. 98 и ответьте на вопросы: Какова характеристика механизмов регуляции дыхательных движений? В чём выражается автоматия дыхательного центра? Какие защитные рефлексы дыхательной системы вам известны и в чём они проявляются? Какое значение для человека имеет охрана окружающей среды?

3. Группе подготовить сообщение на тему «Вред курения».

Урок 4. Заболевания органов дыхания, их профилактика.

1. Устно ответить на вопросы: Какое значение имеет эпителий, покрывающий воздухоносные пути? Каким образом кровь реализует свою защитную функцию? Как осуществляется регуляция дыхания?

2. Изучите абзац по заболеванию и профилактике органов дыхания. Устно ответьте на вопрос: Какие инфекционные заболевания органов дыхания вам известны? Каковы их симптомы и пути передачи? Какие меры профилактики необходимо соблюдать для предупреждения распространения инфекционных заболеваний?

3. Подготовьте санбюллетень по болезням органов дыхания и их профилактике.

4. Изучите абзац «Первая помощь при остановке дыхания». Работа в группе, подготовить сообщение на вопросы: Опишите общие приёмы оказания первой помощи при остановке дыхания. Каковы приёмы оказания первой помощи человеку при отравлении угарным газом? утонувшему? Что такое реанимация и в чём заключаются её основные приёмы?

5. Окажите первую помощь при остановке дыхания на имеющемся на демонстрационном столе макете.

После изучения темы, на контролирующем этапе было проведено тестирование по физиологическим понятиям по теме «Дыхание»: знать значение органов дыхания, знать функции органов дыхания, знать процессы газообмена, знать механизм дыхания, знать работу легких, знать причины заболеваний органов дыхания. Коэффициент усвоения по вопросам, касающихся физиологических знаний в экспериментальной группе составил от 79,1 %, в контрольной группе – 58%.

Сравнительный анализ результатов работ в контрольной и экспериментальной группе показал, что в экспериментальных классах зафиксированы значительные изменения: наблюдается положительная динамика усвоения физиологических знаний. Произошло перераспределение учащихся в сторону повышения уровня биологических знаний.

В экспериментальной группе процентное соотношение физиологических понятий повысился на 21,1%, по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о том, что в экспериментальной группе уровень овладения учащимися физиологическими знаниями более высокий по сравнению с учащимися в контрольной группе.

Исследование показало [10], что при применении данной методики раскрывается деятельностный характер обучения, повышается эффективность учебного процесса и качество усвоения изучаемого материала, так как индивидуально-групповая форма обучения обеспечивает наиболее самостоятельный подход к обучению.

Исходя из всего этого, пришли к выводу, организация индивидуально-групповой познавательной деятельности по технологии В.В. Пасечника является основой развития физиологических знаний учащихся по биологии.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Мин-во образования и науки РФ. Москва: Просвещение, 2011.
2. Бруновт Е.П., Зверев И.Д. *Методика обучения анатомии, физиологии и гигиене человека*. Москва: Просвещение, 1973: 4 – 10.
3. Калинова Г.С., Петросова Р.А. Совершенствование преподавания биологии в средней школе по результатам ЕГЭ. *Биология в школе*. 2015; 10: 17 – 34.
4. Трайтак Д. *Проблемы методики обучения биологии*: Труды действительных членов Международной академии наук педагогического образования. Москва: Мнемозина, 2002.
5. Колесов Д.В. Здоровье через образование. *Биология в школе*. 2000; 2: 20 – 21.
6. Павлов И.И. и др. *Мотивационные технологии обучения в системе школьного образования*: учебно-методическое пособие. Якутск: Компания «Дани-Алмас», 2017.
7. Пасечник В.В. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках биологии. *Биология в школе*. 2014; 10: 21 – 26.
8. Пасечник В.В. *Биология: методика индивидуально-групповой деятельности: учебное пособие для общеобразовательных организаций*. Москва: Просвещение, 2016.
9. Собакина Т.Г. Особенности преподавания биологии и специфика организации учебно-познавательной деятельности в основной школе в условиях сельских школ Республик Саха (Якутия). *Вестник Якутского государственного университета*. 2010; 3: 83 – 87.
10. Собакина Т.Г., Константинова У.И. Развитие физиологических знаний у учащихся на уроках биологии на основе индивидуально-групповой познавательной деятельности, 8 класс. *Сборник научных трудов. Актуальные научные исследования в современном мире: XXV Международная научная конференция, 26-27 мая 2017 г. Переяслав-Хмельницкий, 2017; Вып. 5 (25); Ч. 1: 87 – 92.*

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Min-vo obrazovaniya i nauki RF. Moskva: Prosveschenie, 2011.
2. Brunovt E.P., Zverev I.D. *Metodika obucheniya anatomii, fiziologii i gigiene cheloveka*. Moskva: Prosveschenie, 1973: 4 – 10.
3. Kalinova G.S., Petrosova R.A. Sovershenstvovanie prepodavaniya biologii v srednej shkole po rezul'tatam EG E. *Biologiya v shkole*. 2015; 10: 17 – 34.
4. Trajtak D. *Problemy metodiki obucheniya biologii*: Trudy dejstvitel'nyh chlenov Mezhdunarodnoj akademii nauk pedagogicheskogo obrazovaniya. Moskva: Mnemozina, 2002.
5. Kolesov D.V. Zdorov'e cherez obrazovanie. *Biologiya v shkole*. 2000; 2: 20 – 21.
6. Pavlov I.I. i dr. *Motivacionnye tehnologii obucheniya v sisteme shkol'nogo obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yakutsk: Kompaniya «Dani-Almas», 2017.
7. Pasechnik V.V. Organizatsiya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya na urokah biologii. *Biologiya v shkole*. 2014; 10: 21 – 26.
8. Pasechnik V.V. *Biologiya: metodika individual'no-grupповой deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij*. Moskva: Prosveschenie, 2016.
9. Sobakina T.G. Osobennosti prepodavaniya biologii i specifika organizatsii uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti v osnovnoj shkole v usloviyah sel'skih shkol Respublik Saha (Yakutiya). *Vestnik Yakut'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 3: 83 – 87.
10. Sobakina T.G., Konstantinova U.I. Razvitiye fiziologicheskikh znanij u uchashchihsya na urokah biologii na osnove individual'no-grupповой poznavatel'noj deyatel'nosti, 8 klass. *Sbornik nauchnykh trudov. Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire: XXV Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya, 26-27 maya 2017 g. Pereyaslav-Hmel'nickij, 2017; Vyp. 5 (25); Ch. 1: 87 – 92.*

Статья поступила в редакцию 02.11.17

УДК 377

Nikonov R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Principal of Municipal Budgetary Secondary School 49 specializing in English (Chita, Russia), E-mail: rusnikonov@mail.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL REFLECTION OF THE PHENOMENON OF SOCIALIZATION OF THE PERSON IN THE MODERN CROSS-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE. The article presents an analysis of factors, pedagogical mechanisms and effects of socialization of the individual in the contemporary intercultural educational space. According to the author, the contents of socialization in this space is based on the inclusion of subjective, institutional, objective and procedural components. Formation, development of intercultural socialization of the individual is represented as its integration into the intercultural space through the assimilation and active reproduction of elements that involve the given sphere. The article proves that the goal of adaptation in the intercultural educational space is the acquisition and assimilation of the experience of intercultural interaction through the attribution of individuals to specific social groups in contact. The result of the study is that the integration of the individual into the intercultural space is based on achieving a balance between the desire to adapt to social conditions and isolating oneself as an independent person, which is crowned with the formation of an integral worldview. The integral result of the socialization of the individual in the intercultural educational space is the phenomenon of a socialized individual preserving his traditional social and cultural heritage, but striving to perceive all the most valuable contents of other cultures and be ready for active activity in the modern intercultural space, which means a multicultural and multinational environment connected with the heritage of all mankind.

Key words: intercultural educational space, intercultural interaction, education of person, socialization, adaptation, formation of outlook, multicultural environment.

Р.В. Никонов, канд. пед. наук, директор МБОУ «СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка», Забайкальский край, г. Чита, E-mail: rusnikonov@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена анализу факторов, педагогических механизмов и эффектов социализации личности в современном межкультурном образовательном пространстве. По мнению автора, содержание социализации в указанном пространстве основано на включении субъективного, институционального, объективного и процессуального компонентов. Формирование, развитие межкультурной социализации личности представляется в качестве ее интеграции в межкультурное пространство посредством усвоения и активного воспроизведения элементов, насыщающих данную сферу. В статье доказывается, что цель адаптации в межкультурном образовательном пространстве – приобретение и усвоение опыта межкультурного взаимодействия посредством отнесения индивидов к конкретным контактирующим социальным группам. Итогом исследования

является положение о том, что интеграция личности в межкультурное пространство основана на достижении баланса между стремлением приспособиться к социальным условиям и обособить свое «Я» в качестве независимой личности, что увенчивается формированием целостного мировоззрения. Интегральным результатом социализации личности в межкультурном образовательном пространстве выступает феномен социализированной личности, сохраняющей свое традиционное социальное и культурное наследие, но стремящейся к восприятию всего наиболее ценного, что составляет содержание других культур, и готовой к активной деятельности в современном межкультурном пространстве, под которым подразумевается поликультурная и многонациональная среда, связанная с наследием всего человечества.

Ключевые слова: межкультурное образовательное пространство, межкультурное взаимодействие, воспитание личности, социализация, адаптация, формирование мировоззрения, поликультурная среда.

Рассмотрение проблемы социализации личности традиционно предусматривает анализ социального взаимодействия, определяющий параметры ее становления в рамках «вращения в человеческую культуру» [1]. Однако условия этого становления и функционирование современного межкультурного образовательного пространства указывают на особую специфику процесса присвоения индивидом общественной сущности, так как межкультурная интеграция является фактором формирования особого типа личности. Непрерывная интеграция определяет, что показателем уровня развития и успеха социализации будет постоянно продолжающееся освоение исторического опыта, традиций, норм поведения, видов деятельности тех направлений культуры, которые взаимодействуют в рамках межкультурного образовательного пространства. В индивиде-субъекте современного межкультурного пространства синтезируются черты личности, усваивающей влияние мировой глобализирующейся культуры, но не теряющей своего собственного «Я», то есть личностных характеристик принадлежности к конкретному сообществу [2]. Таким образом, социализация в межкультурном пространстве придает личности параметры историчности и формирует ее как особую историко-культурную категорию, отличительной чертой которой является принадлежность к современной эпохе, глобализирующейся культуре и вместе с этим обретение конкретной гражданской и культурной самости [3].

Теоретическая база, составляющая основу подходов и концепций, посвященных проблеме социализации, культурной и социальной адаптации, становлению социальной идентичности, разрабатывалась в трудах М. Вебера, Ф. Гиддинса, Э. Дюркгейма, З. Фрейда, П. Бергера, Т. Лукмана, Р. Будона, Р. Мертна, Т. Парсонса, П. Сорокина, Э. Фромма, Ю. Хабермаса, Л. Штомпки, А. Шюца, С. Московичи, Э. Эриксона, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, Н. К. Михайловского. Значимость проведенного в данной статье исследования для теории и практики образования состоит в проведении анализа процесса социализации, проходящего в рамках межкультурного пространства, что включает рассмотрение ряда факторов, формирующих условия его существования и параметры социализации личности. Ведущими из них являются особенности общества, культуры, страны, представляющие собой «жизненный мир» человека. Они выполняют функции ориентировки, защиты, трансляции личности важнейших жизненных ценностей. Социализация в рамках «жизненного мира» формирует у индивида параметры мировосприятия и социального поведения, которые свойственны социальному окружению, и вместе с этим нацеливает на их творческое преобразование и использование в изменяющихся социокультурных условиях [4]. Параметры социализации формируются не только перечисленными исходными данными, но и структурными составляющими указанного процесса, которые И.С. Кон определил следующим образом: субъективный компонент, указывающий на лиц, участвующих в передаче социального опыта; институциональный компонент, определяющий социальные институты, участвующие в социализации; объективный компонент, устанавливающий содержание передаваемого знания; процессуальный компонент, формирующий основные стадии социализации [5, с. 442].

Основу данной модели представляет субъективный компонент, включающий лиц или агентов социализации, которые непосредственно взаимодействуют с индивидом, и входят в группы, выделенные по характеру влияния среды, представленную учителями, наставниками, опекунами, дисциплинаторами, авторитетами; по семейно-родственному признаку, представленному родителями и другими членами семьи; по возрастному признаку, представленному взрослыми, сверстниками, старшими и младшими партнерами. Перспективность применения данного подхода в условиях современности определяется объективными условиями мирового межкультурного пространства, влияющими на приобщение личности к общественным и мировым ценностям культуры. Этот процесс определяется деятельностью институтов социализации, в качестве которых различные авторы представ-

ляют семью, группу сверстников, школу, Интернет, СМК и др., одновременно указывая на то, что в условиях современного межкультурного пространства число указанных институтов непрерывно увеличивается так же, как разнообразится количество выполняемых ими функций. Объективный компонент социализации представлен процессом передачи социального опыта и знаний, их дальнейшего усвоения и воспроизводства, в результате чего осуществляется становление человеческой личности, сопровождающееся в условиях межкультурного пространства непрерывным развитием и самоизменениями, характеризующими особенности современного воспроизводства культуры [6, с. 45].

Проблема проведения анализа процесса социализации личности в межкультурном пространстве заключается в том, что он должен основываться на четком понимании того, что передается в ходе социализации. Теоретический поиск ответов на этот вопрос показывает, что если говорить о социокультурной традиции, то современные представители социопсихологического направления дают определение культуры как динамической системы правил, устанавливаемых в социальных группах для обеспечения выживания. В эти правила включаются модели поведения, нормы, представления, установки и ценности, которые, несмотря на их изменчивость, являются объединяющими для группы и передаются из поколения в поколение, придавая группе устойчивость [7].

В реальности социальных групп культура проявляется как способ поведения и мировосприятия, поддерживаемые традицией группы.

Под традицией понимается такой фактор культуры, который характеризует особое состояние сознания личности, приобретающей характеристики культурного человека в процессе освоения содержания и ценностей культуры. В связи с этим современные исследователи полагают, что усваиваемая человеком культура становится его субъективной психологической реальностью. Соответственно, важным становится психокультурный фактор, который понимается как набор технологий, формирующих психические качества личности, проявляемые в разных областях межкультурного пространства.

Образ этого пространства, имеющего сложную структуру, напрямую соотносится с абстрактным понятием культуры, тоже сложным в своем составе, где внешние элементы представляют собой хорошо осознаваемые, видимые слои культуры, какими являются языки, обычаи, фольклор, традиции кухни, одежды, песен, танцев, игр и т. д.; вместе с ними в пространстве культуры существует и другая часть, скрытая от непосредственного наблюдения: неписанные правила поведения, социальные нормы, ценности и их иерархия, нормы невербальной коммуникации (специфические жесты и их значение, величина личного пространства и др.), представления о «правильных» моделях семейных отношений и способах воспитания детей и пр. [8, с. 30].

Познание окружающей культуры для человека означает приобращение к знаниям, к которым он обращается в процессе жизнедеятельности. Условия межкультурного пространства вынуждают выделять среди них те, что специфичны только для данной культуры, и те, что относятся к культурным универсалиям [9]. Проблема усвоения личностью особенностей социальной культуры анализируется концепциями «инкультурации», «аккультурации» и «культурной трансмиссии». Последняя представляется в виде механизма, используя который социум транслирует свои ценности последующим поколениям. Посредством различных форм культурной трансмиссии – вертикальной, горизонтальной и непрямой – передаются различные культурные характеристики. Вертикальная трансмиссия необходима для трансляции родителями своим детям языка, личностных черт, представлений о социальных ролях и т. д. Горизонтальная трансмиссия используется при взаимодействии со сверстниками. Непрямая культурная трансмиссия является инструментом передачи знаний от других взрослых и общественных институтов, среди которых выделяется школа. В двух последних случаях передаваемые знания ка-

сяются ритуального, подросткового, сексуального, потребительского поведения, агрессивного и альтруистического поведения, игр, социальной и профессиональной мобильности, моральных ценностей, конформности, диалекта, технологических инноваций и т. д.

Посредством культурной трансмиссии ребёнок усваивает определенные модели поведения, культурные сценарии, когнитивные схемы, представления. Все это общество наследует у предыдущих поколений. Усвоение указанных программ обеспечивает личности ориентацию в пространстве межкультурных коммуникаций, которая является ее жизненным миром. В функцию культурной трансмиссии, как доказывает Дж. Берри, включены инкультурация и социализация. Действие инкультурации заключается во вхождении человека в культурное пространство социума только благодаря его взаимодействию с членами этого социума и последующему приобщению к ценностям этого социума [10]. Напротив, действие социализации основывается на преднамеренном обучении индивида, которое направлено на достижение интеграции его с человеческим обществом, на освоение социального опыта и социальных ролей, на овладение социально одобряемым типом поведения. Важно, что при наличии указанной разницы в направленности, социализация и инкультурация, как доказывает М. Херсковиц, проходят одновременно, так как человек не может стать членом сообщества без внедрения в культуру [11].

В отличие от культурной трансмиссии, используемой при передаче знаний внутри одной культуры, аккультурация используется при взаимодействии с другими культурами. В условиях распространения современной глобализирующейся культуры мир оказался перенасыщен разнообразными потоками миграции, охватившими большую часть населения земли, что стало фактором широкого взаимопроникновения культур и формирования мирового межкультурного пространства. Это привело к широкому распространению явления аккультурации, ведущему к глубоким трансформациям в сознании и поведении индивида, включающим системы ценностей, аттитудов, способностей, мотивов. Существенно, что трансформациям подвергается также персональная и гражданская идентичность личности, для которой становятся характерны диффузность и «поведенческие сдвиги» [12]. В целом, под аккультурацией понимается социально-психологическая адаптация личности к культуре, традициям, образу жизни людей, принадлежащих иной социальной группе, а также результаты культурного воздействия одной социальной группы на другую. Результатом аккультурации является заимствование и закрепление в сознании и поведении индивида части традиций, норм, ценностей и образцов психического поведения представителей иной культуры. Важно, что аккультурация проходит не изолированно, а воздействует на способы осуществления социализации и формирует поведенческие образцы, которыми руководствуются представители социализирующихся групп.

Завершает анализ модели социализации И.С. Кона изучение и описание процессуального компонента, в рамках которого рассматривается алгоритм вхождения личности в социальную группу и последующая интеграция её в межкультурное пространство за счёт совместной деятельности и общения. А.В. Петровский, проанализировав данный алгоритм, доказывает, что перед личностью, входящей в любую социальную группу, открывается путь, состоящий из одних и тех же задач и фаз взаимодействия с общностью. Этот автор говорит о трех этапах развития личности в относительно стабильном обществе: адаптации, индивидуализации и интеграции – и проводит их аналогию с детством, отрочеством и юностью, являющимися фазами возрастной периодизации. Социализация личности подчиняется возрастным закономерностям, одинаково воспроизводимым во всех обществах [13, с. 78]. Учитывая то, что социализация является элементом процесса социального развития индивида, можно определить ее как вхождение человека в группу и межкультурное образовательное пространство через прохождение универсальных макрофаз.

Среди них первой является фаза адаптации, характеризующаяся приспособлением человека к правилам, нормам, традициям социальной группы и ознакомлением с системой ценностей. В течение этого этапа ребёнок должен решить задачу, как стать таким, как все. Показателем успеха в этом случае будет чувство принадлежности к социальной группе, которое основывается на усвоении ее моделей поведения, ролей, ценностей. Происходящий процесс накопления социокультурного багажа и опыта к финалу этого периода ставит перед ребёнком вопрос о собственной автономности.

Следующий этап становления личности ребёнка в обществе называется фазой индивидуализации и характеризуется возникающим противоречием между желаниями «быть таким, как все» и «не быть таким, как все». Ребёнок с этого времени стремится показать свою уникальность, неповторимость, раскрывая при этом перед обществом такие грани своей индивидуальности, которые он готово и способно признавать, и принимать в связи с их соответствием нормам и правилам, существующим в обществе. Фаза индивидуализации совпадает с подростковым возрастом, когда происходит формирование осознанного отношения к социальному окружению. В это время у ребёнка формируется система представлений о социальных явлениях, появляется чувство неизменности и устойчивости социальных характеристик, приходит осознание себя как субъекта социального взаимодействия.

Заключительным этапом процесса социализации является фаза интеграции. В этот период личность выстраивает целенаправленное взаимодействие с людьми, представляющими другие группы, укрепляет осознание собственной социальной принадлежности, конструирует социальное мировоззрение, формирует понимание своего места и места своей группы в системе межкультурного взаимодействия, осознает свою приверженность к определенной системе ценностей и место этих ценностей в своей народной и мировой культуре [14]. Эта фаза соответствует стадии юности, когда молодой человек занимается решением задач, нацеленных на решение интеграционных проблем, что определяет степень его успешности в обществе, отношение к собственной социальной группе и к окружающим в межкультурном пространстве группам. В качестве результата фазы интеграции выступает осознанная совместимость личности с другими представителями указанного межкультурного пространства.

В целом социализация личности в межкультурном пространстве представляется в качестве процесса ее интеграции с социальной группой, а группы – с окружающими культурными течениями, который проходит в два этапа: адаптация, сопровождающаяся усвоением социальной культуры, и индивидуализация, связанная с активным воспроизведением, что ведет к последующему формированию социализированной личности. При этом наиболее ярко качества личности проявляются и закрепляются в межкультурном взаимодействии, проходящем в пространстве культуры [15].

В ходе социализации личности применяется целый ряд психологических механизмов, под которыми принято понимать процессы осознания индивидом собственного отношения к тому, что он признает для себя очень значимым. По мнению В. Г. Леонтьева, психологическим механизмом является феномен субъективного отражения сознанием событий или процессов, происходящих в объективном мире и обеспечивающих связь человека и окружающей действительности. При этом важно, что подобное «опосредование» есть не простая констатация ее наличия, но результат последовательных исследований, которые подтверждают концептуальные положения данной статьи рядом авторов, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов и др., которые провели теоретическое обоснование исследования процесса взаимного преобразования личности в мире окружающих ее явлений, и связали его с таким понятием, как «интериоризация». В этих концепциях процесс интериоризации включает в себя освоение определенного набора социальных значений, а вместе с тем связанных с ним социальных действий и ролей с последующим присвоением указанных продуктов культуры и общественного опыта [16, с. 99].

В трудах А. Г. Асмолова социализация трактуется как процесс трансформации внешних социальных отношений в отношении, воспринимаемые сознанием личности. В нем выделяется три стадии: на первой происходит переход социально-коллективной деятельности, в которой участвует ребёнок, к индивидуальному переживанию им этой деятельности; на второй происходит переход от представлений о себе части «Мы», то есть внешнего мира к представлению о себе, как «Я», то есть особого элемента внешнего мира, что именуется термином «интериоризация»; на третьей формируется внутренний план осознания себя и внешнего мира, который понимается как собственно «интериоризация». Как доказывает А.Г. Асмолов, основой происходящих в период социализации трансформаций личности является взаимодействие ребёнка и окружающих его людей, как взрослых, так и сверстников [17].

В этом контексте социализация сводится к механизму интериоризации, который позволяет человеку переводить значения

социальной реальности и формировать в структуре своего сознания собственную систему взаимодействия с миром, которая определяет все последующие психологические особенности контактов человека и окружающей его социальной действительности. В исследованиях Е.Б. Весны механизмы социализации представлены через использование в различных аспектах идентификации, к примеру, неосознанная добровольная идентификация с большинством (конформности) или с отдельным человеком (подражание); осознанная вынужденная идентификация (подчинение); отказ от идентификации; психологические защиты; осознанная добровольная идентификация (рефлексия и самоопределение) [18].

Концепции интериоризации наиболее близка методологическая позиция, отраженная в трудах В. С. Мухиной. Она утверждает, что в процессе социализации задействованы два механизма, одним из которых является идентификация, другим – обособление. Будучи противоположными, они взаимодействуют между собой и становятся нерасторжимыми элементами парного механизма развития индивидуума в обществе. Через идентификацию осуществляется присвоение своих сущностных черт, а через обособление – индивидуализация личности. Согласно точке зрения С.В. Мухиной, идентификация является механизмом, обеспечивающим присвоение, отождествление и подчинение социальных ролей, которые одобряются обществом. В процессе воздействия на личность идентификация использует методы отождествления человека с другими людьми, в частности, применяет приемы типологизации индивидов по референтным группам. Автор отмечает, что в процессе заимствования образцов поведения и мышления индивид может растерять собственную субъективность, поэтому для защиты своего «Я» он применяет обособление, которое нацелено на развитие его самостоятельности и защиты убеждений [19].

В процессе социализации обособление представляет собой завершающую стадию, которая способствует сохранению индивидуальности личности, находящейся в условиях интенсивного межкультурного взаимодействия. Основой в данном случае выступают способность к самоконтролю, ценностные ориентации, осознание себя свободной и уникальной личностью, которая реализует собственную самостоятельную позицию. Таким образом, развитие и социализация личности происходит посредством двуединого механизма, включающего операции идентификации и обособления, и без них представляется невозможным успешное существование в рамках межкультурного пространства. Идентификация помогает усваивать одобряемые обществом ценности, а также нормы и правила поведения, которые в современных условиях имеют тенденцию к стремительной трансформации, в результате формируется идентичность личности. Обособление, также являясь механизмом социализации, нацелено на обеспечение сохранения индивидуальных ценностных ориентаций личности и формирование её целостного мировоззрения.

К другим механизмам социализации, которые используются наряду с интериоризацией и идентификацией, исследователи относят импринтинг, подражание, рефлексии и экзистенциальный нажим. Большое внимание уделяется социально-педагогическим механизмам, таким как происходящее на уровне не критического восприятия усвоение стереотипов, эталонов и норм поведения у ближайшего к личности окружения; стилизация, происходящая в рамках определенных субкультур; механизм, связанный с межличностной и институциональной передачей социального опыта [20].

В рамках проведенного нами исследования, посвященного проблемам межкультурного образовательного пространства, особое внимание уделяется институциональному механизму социализации. Как мы полагаем, наиболее значимым институтом социализации на сегодняшний день признается школа, круг деятельности которой позволяет формировать особую среду, характеризующуюся как межкультурное образовательное пространство, где целенаправленно создаются условия для успешной социализации подрастающего поколения. Кроме того, школа представляет собой такую пространственную сферу, в которой возможно проведение целенаправленных исследований, основанных на моделировании и экспериментальных данных, связанных с возможностью проведения проверяемого измерения.

Степень эффективности практик социализации в межкультурном пространстве школы измеряется с помощью фиксируемых феноменов психики обучаемой личности, которые определяются как «эффекты социализации». Применение данного понятия обосновано Г.М. Андреевой, доказавшей, что процесс

социализации реализуется не только в сознании человека, но и в практике социальных образований. Социальные образования также, как и индивиды, могут быть представлены в качестве личности, на социализацию которой направлено действие механизма традиции, образа жизни и обычаев окружающих социальных групп. Представляемые этим исследователем данные доказывают, что в психологии социальных общностей не только доминируют социально-типические черты, позволяющие проводить аналогии их мировосприятия с мировосприятием отдельной личности, но и развитие процессов социальной адаптации здесь происходит по тем же закономерностям, которые позволяют проводить их описания и измерения при помощи терминологии «психологических эффектов» [21].

Научную трактовку термина «эффекты цивилизации» дают труды Б.Г. Ананьева, исходящего из академического представления о них как о результатах, являющихся следствием действий либо причин. Говоря о психических эффектах социализации, А.Г. Ананьев упоминает о социальных установках: готовности действовать, детерминированной социальными отношениями в пространстве культуры; ценностных ориентациях и интересах; сложных явлениях мотивации деятельности, формировании специфических социально-типичных характеристик личности [22]. В качестве эффектов социализации в различных концепциях могут выступать специфические нормы культуры, ценности, символы, образцы, поведения, социальные роли, наконец, идентичность. Например, А.Д. Карнышев пишет о том, что в качестве результата социализации может быть признано социальное самосознание индивида, которое фиксируется как уровень самооценки и чувство собственного достоинства. Для Р.И. Зинуровой в качестве таковых выступают поликультурная компетентность и социальная идентичность. В работе Р.М. Шамионовой указаны социальное самосознание, толерантность и идентичность. При этом наиболее очевидным эффектом социализации признается интегральный эффект, проявление которого очевидно, так как он связан с общей направленностью развития человека от состояния беспомощности в период младенчества до состояния активной деятельности, в основе которой находится развитое сознание, воля, эмоции и рассудок, характер и талант. Эффект интеграции в межкультурное пространство, как отмечают исследователи, достигается людьми, которых характеризует позитивная идентичность, высокий уровень толерантности, яркая выраженная индивидуальность. В силу того, что представленные эффекты оцениваются в качестве показателей результативности стратегий социализации, применяемых общественными институтами, они используются как ориентиры для определения успеха или неуспеха социализации [23].

Итак, в качестве интегрального результата социализации в межкультурном пространстве выступает социализированная личность, отличительной характеристикой которой является готовность восприятия идеи многокультурного общества, уважительное отношение к идеям и представителям иных культур и вместе с этим обособление своего «Я», имеющего самостоятельную ценность. В данном случае социализированность представляет собой наличие соответствия личности тем требованиям, которые выдвигаются к ней окружающим обществом. Успешность социализации может быть оценена по степени соответствия критериальным требованиям, предъявляемым к определенным этапам и нормативам общественного поведения. В процессе успешной социализации личность первоначально приспособляется к социокультурным нормам окружающего общества, а после этого указанные нормы становятся психологической потребностью и частью сознания [24].

Современная постиндустриальная эпоха, характеризующаяся усилением взаимодействия между различными культурами, выдвигает особые требования к современному человеку. Исследователи развернули широкую дискуссию, посвященную тому, какой объем знаний, навыков, умений является достаточным для социализации. Кроме этого, обсуждаются параметры социальной идентичности, а также личностного самоопределения, ценностной ориентированности, духовно-нравственного развития, исторической преемственности у социализированной личности [25].

Итак, теоретическое исследование факторов, содержания, сущности, психологических и педагогических механизмов, эффектов, аспектов социализации в современном межкультурном образовательном пространстве приводит к следующим выводам:

1. Цель социализации в современном межкультурном образовательном пространстве заключается в формировании

гармонично и всесторонне развитой личности, в которой синтезируется творческое начало, нацеливающее на саморазвитие и приверженность традициям, устоявшимся ценностям российской и мировой культуры. Ведущим инструментом, формирующим указанный тип личности, представляется языковая школа, которая в современных условиях ориентируется на формирование и развитие любви к Родине, выработку интереса и уважения к культурам и традициям своего и иных народов, познание и признание багажа культуры и систем ценностей всего человечества и многонационального российского народа.

2. Развивающаяся в этих условиях личность готова к активному созиданию в рамках современного межкультурного пространства, которое основано на сохранении своего культурного наследия и собственного «Я» как идентичности, но вместе с тем устремленная к пониманию иных культур и интеграции в человеческое сообщество. Развитие гражданина в свете подобного подхода актуализирует проблему соотношения его принадлежности к определенному социуму и народу и в то же время к исторической эпохе и мировой цивилизации, а так как межкультурная социализация представляет собой единство процессов развития личности как гражданина своей страны и одновременно представителя общечеловеческой, мировой культуры, стремящегося к обретению гражданской идентичности, развитие гражданина в таких условиях приобретает параметры межкультурной социализации.

3. Содержание межкультурной социализации в межкультурном образовательном пространстве личности основано на включении субъективного, институционального, объективного и процессуального компонентов. Институциональный компонент представлен институтами социализации в межкультурном пространстве, в частности, школой. Ведущую роль в субъективном компоненте играют агенты, осуществляющие усилия по социализации, среди которых выделяется учитель. Объективный компонент социализации представлен процессом трансляции содержания элементов социальных культур, взаимодействующих в рамках межкультурного пространства. Процессуальный компонент социализации в межкультурном образовательном пространстве представлен как процесс последовательного прохождения таких образовательных фаз, как адаптация, индивидуализация, интеграция в межкультурное пространство. Адаптация в межкультурном образовательном пространстве предполагает преимущественную нацеленность на приобретение и усвоение опыта межкультурного взаимодействия посредством отнесения индивидов к конкретным взаимодействующим социальным группам. Интеграция личности в межкультурное пространство основана на достижении баланса между стремлением приспособиться в означенных социальных условиях и обособить свое «Я» в качестве независимой личности, что увенчивается формированием целостного мировоззрения.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Психология развития как феномен культуры*: избр. психол. тр. Москва: Ин-т психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
2. Кон И.С. *Социологическая психология*. Москва, Воронеж: МОДЭК, 1999.
3. Леонтьев В. Г. *Мотивация и психологические механизмы её формирования*. Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002.
4. Белинская Е.П. *Идентичность личности в условиях социальных изменений*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2006.
5. Кон И.С. *Социологическая психология*. Москва Воронеж: МОДЭК, 1999.
6. Мудрик А.В. *Социализация вчера и сегодня*. Москва: МПСИ, 2006.
7. Мацумото Д. *Психология и культура*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
8. Лебедева Н.М. *Этническая и кросскультурная психология*. Москва: МАКСПресс, 2011.
9. Hofstede, G., Hofstede G.J., Michael Minkov M. *Cultures and organizations: Software of the mind*, 3rd ed. NewYork: McGraw-Hill, 2010.
10. Берри Дж. Кросс-культурная психология. *Исследования и применение*. Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
11. Herskovits M.J. *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot, 1967. pp. 129–167.
12. Берри Дж. Кросс-культурная психология. *Исследования и применение*. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 560 с.
13. Петровский А.В. *Быть личностью*. Москва: Педагогика, 1990.
14. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006.
15. Асмолов А.Г. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Смысл, 2010.
16. Леонтьев В.Г. *Мотивация и психологические механизмы её формирования*. В.Г. Леонтьев Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002.
17. Асмолов А.Г. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Смысл, 2010.
18. Весна Е.Б. *Психологические закономерности и механизмы процесса социализации – индивидуализации в онтогенезе*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 1998.
19. Мухина В.С. *Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты)*. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.
20. Мудрик А.В. *Социализация вчера и сегодня*. Москва: МПСИ, 2006.
21. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2002.
22. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации. Человек и общество. *Ученые записки*. Вып. IX. Ленинград: ЛГУ, 1971.
23. Шамионов Р. М. Социализация личности: системно-диахронический подход. *Психологические исследования*. 2013; Т. 6; № 27. Available at: <http://psystudy.ru>
24. Бауэр Е. А. *Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков мигрантов*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2012.
25. *Комплексная программа развития поликультурного образования*. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/>

References

1. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury*: izbr. psihol. tr. Moskva: In-t psihologii; Voronezh: MOD'EK, 1996.
2. Kon I.S. *Sociologicheskaya psihologiya*. Moskva, Voronezh: MOD'EK, 1999.
3. Leont'ev V. G. *Motivaciya i psihologicheskie mehanizmy ee formirovaniya*. Novosibirsk: Novosibirskij poligrafkombinat, 2002.
4. Belinskaya E.P. *Identichnost' lichnosti v usloviyah social'nyh izmenenij*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
5. Kon I.S. *Sociologicheskaya psihologiya*. Moskva Voronezh: MOD'EK, 1999.
6. Mudrik A.V. *Socializaciya vchera i segodnya*. Moskva: MPSI, 2006.
7. Macumoto D. *Psihologiya i kul'tura*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
8. Lebedeva N.M. *Etnicheskaya i krosskul'turnaya psihologiya*. Moskva: MAKSPress, 2011.
9. Hofstede, G., Hofstede G.J., Michael Minkov M. *Cultures and organizations: Software of the mind*, 3rd ed. NewYork: McGraw-Hill, 2010.
10. Berri Dzh. Kross-kul'turnaya psihologiya. *Issledovaniya i primenenie*. Har'kov: Gumanitarnyj centr, 2007.
11. Herskovits M.J. *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot, 1967. pp. 129–167.
12. BerriDzh. Kross-kul'turnaya psihologiya. *Issledovaniya i primenenie*. Har'kov: Gumanitarnyj centr, 2007. 560 s.
13. Petrovskij A.V. *Byt' lichnost'yu*. Moskva: Pedagogika, 1990.
14. `Erikson `E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Flinta, MPSI, Progress, 2006.
15. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2010.
16. Leont'ev V.G. *Motivaciya i psihologicheskie mehanizmy ee formirovaniya*. V.G. Leont'ev Novosibirsk: Novosibirskij poligrafkombinat, 2002.
17. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 2010.
18. Vesna E.B. *Psihologicheskie zakonomernosti i mehanizmy processa socializacii – individualizacii v ontogeneze*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
19. Muhina V.S. *Lichnost': Mify i real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty)*. Ekaterinburg: IntelFlaj, 2007.
20. Mudrik A.V. *Socializaciya vchera i segodnya*. Moskva: MPSI, 2006.
21. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2002.
22. Anan'ev B.G. O psihologicheskikh `effektah socializacii. Chelovek i obschestvo. *Uchenye zapiski*. Vyp. IX. Leningrad: LGU, 1971.

23. Shamionov R. M. Socializaciya lichnosti: sistemno-diahronicheskij podhod. *Psichologicheskie issledovaniya*. 2013; T. 6; № 27. Available at: <http://psystudy.ru>
24. Bau'er E. A. *Nauchno-prakticheskie osnovy psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya social'no-psichologicheskoy adaptacii podrostkov migrantov*. Dissertaciya ... doktora psichologicheskikh nauk. Moskva, 2012.
25. *Kompleksnaya programma razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya*. Available at: [http:// minobrnauki.rf /dokumenty /](http://minobrnauki.rf/dokumenty/)

Статья поступила в редакцию 12.11.17

УДК: 373.5.016:51.

Argunova A.P., postgraduate, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: Alex5andra@yandex.ru

FORMATION OF THE MOTIVATION-VALUE COMPONENT OF ACADEMIC ACTIVITY OF STUDENTS IN TEACHING MATHEMATICS. The work is based on an analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the main components of educational activity, the concept of motivation in students' learning activity, value, value orientations, according to which a personality perceives phenomena and objects in terms of their importance. The author concludes that the educational material enriches with the help of the ethnic contents, presented with the support of the national culture, contributes to the formation of a motivational and value attitude to mathematics. In the teaching of mathematics a task for the formation of a motivational-value relationship can be tasks using folklore material and other materials about the local place.

Key words: educational activity, motivation, motive, value, value orientations, motivation-value attitude, folklore and local history problems.

А.П. Аргунова, аспирант Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,
E-mail: Alex5andra@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В данной статье, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы рассмотрены основные компоненты учебной деятельности, понятие мотивации в учебной деятельности учащихся, ценность, ценностные ориентации, по которым личность воспринимает явления и объекты по степени их значимости, так же рассматриваются понятие и признаки мотивационно-ценностного отношения учащихся к математике. Автор делает вывод, что учебный материал, обогащенный этническим содержанием, преподносимый с опорой на национальную культуру, способствует формированию мотивационно-ценностного отношения к математике. В обучении математике средством для формирования мотивационно-ценностного отношения могут выступать задачи с использованием фольклорного и краеведческого материала.

Ключевые слова: учебная деятельность, мотивация, мотив, ценность, ценностные ориентации, мотивационно-ценностное отношение, фольклорные и краеведческие задачи.

Современный взгляд на образовательный процесс в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным стандартом, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, направлен на сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, на овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России.

Д.Б. Эльконин понимает под учебной деятельностью, прежде всего, деятельность по самоизменению, где ученик сознательно достигает целей обучения и воспитания, воспринимаемых им в качестве своих личных целей [1].

Многими авторами (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.У. Варданян, В.В. Репкин и др.) выделяются следующие компоненты учебной деятельности: учебная мотивация; учебные задачи и учебные действия, образующие учебную ситуацию; учебные действия контроля и оценки.

От цели, целеустремленности и ценностной ориентации личности зависит, как он осуществляет эту деятельность, его поведение и занимаемая позиция при решении данной ситуации. Из этого следует, что отношение личности составляют цели, мотивы, интересы и убеждения, и поэтому отношение так же может быть мотивационно-ценностным.

Изучение литературы позволило выявить, что мотивационно-ценностное отношение к предмету включает наличие у учащихся познавательных, личностных, социально-значимых мотивов и ценностной ориентации, определяющих направление учебной деятельности, познавательного интереса и положительного отношения к предмету как к науке.

Таким образом, для раскрытия сущности понятия «мотивационно-ценностное отношение к математике» необходимо обратиться к определению таких категорий как «мотивация», «мотив», «ценность», «ценностные ориентации».

И. Осипова определяет термин «мотивация» как понятие более широкое, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двойном смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда

входят, в частности, потребность, мотивы, цели, намерения, стремления и многие другие) и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [2].

В.П. Беспалько понимает под мотивацией учения сложный психологический процесс, управляющий направленностью интереса учащегося к предмету изучения [3].

В учебном пособии «Актуальные вопросы формирования познавательного интереса в обучении», под ред. Г.И. Щукиной понятие «мотивация» включает многообразную сеть мотивов (социальных, познавательных, нравственных), которые составляют внутренние побуждения человека. Связи между мотивами сложны и многообразны (обогащающие, нейтрализующие друг друга, противоречивые), что сказывается на направленности личности. В этом смысле познавательный интерес, выступая мотивом деятельности школьников, оказывает положительное влияние на структуру мотивации и сам испытывает благотворное действие других ценных мотивов. [4, с. 66].

Р.С. Немов определил отличие мотива от мотивации: «... это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершенствованию определенных действий. Мотив также можно определить как понятие, которое в общем виде представляет множество диспозиций» [5, с. 464].

По мнению А.А. Зимней в отечественной психологии основной научной разработкой в области проблем мотивации является теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданная А.Н. Леонтьевым, в которой мотивы человека имеют свои источники в практической деятельности. Основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической и содержательной-смысловой сторон мотивации [6].

Понятию «ценность» авторами психологического словаря А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским [7] придается несколько значений:

1. Ценность как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни – такие ценности могут быть как общечеловеческими, так и конкретно-историческими ценностями.

2. Ценности, предстают в виде произведений материальной и духовной культуры, либо человеческих поступков, являющихся конкретным воплощением общественных ценностных идеалов (этических, эстетических, политических, правовых и т. д.).

3. Социальные ценности преломляются через призму индивидуальной жизнедеятельности и входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения.

В своем диссертационном исследовании Иванова С.В. констатирует, что главным составляющим поведения являются ценностные ориентации. Ценностные ориентации обеспечивают устойчивость личности, преемственность определенного типа деятельности, которая выражается в определенной направленности потребности и интересов [8, с. 20].

Таким образом, ценностные ориентации можно представить, во-первых, как природные (неорганическая и органическая природа, полезные ископаемые), нравственные (смысл жизни и счастье, добро, долг, ответственность, совесть, честь, достоинство), эстетические (прекрасное, возвышенное), религиозные (вера), научные (истина), политические (мир, справедливость, демократия), правовые (закон и правопорядок) и другие критерии, которые объясняют оценку окружающей реальности и, во-вторых, как критерии, по которым личность воспринимает явления и объекты по степени их значимости, зависящие от воспитания, национальной культуры, традиций, обычаев. Ценностные ориентации личности образуются на основе доминирующих в культуре ценностных представлений.

Таким образом, можно утверждать, что признаками мотивационно-ценностного отношения к математике, как к учебному предмету, могут выступать:

- положительные эмоциональные отношения;
- сформированная потребность к математике;
- система знаний, интересов, мотивов и убеждений, организующих и направляющих усилия учащегося;
- познавательная и практическая деятельность по математике.

По мнению С.Л. Рубинштейна, для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты, то есть чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях [9, с. 666].

Каждая этническая группа, развиваясь веками, в определенных географических, природно-климатических, социально-экономических условиях, имеет не только своеобразную общность людей, но и присущий ей быт, миропонимание, мышление. Дети должны чувствовать себя наследниками предшествующих поколений, трудом которых создано все, поэтому необходимо приобщать детей к пониманию истории своего края, его природного своеобразия, коренных особенностей национальных культур, живших и живущих в России [10].

В математике для формирования мотивационно-ценностного отношения могут выступать задачи с использованием фольклорного и краеведческого материала. Кроме этого, по мнению Е.И. Якшина [11], решение задач, включающих данные регионального характера, способствует формированию диалектического понимания природы, расширяет кругозор, связывает математику с окружающей действительностью, помогает учащимся использовать подобные сведения в любых жизненных ситуациях.

Рассмотрим несколько примеров задач, которые могут быть предложены учащимся 6 класса:

1. С высокими бедрами – в три маховых сажени, с гибкой талией – в пять маховых саженой, с широченными плечами – в шесть маховых саженой, с прямой шеей – в четыре маховых сажени; крепко сбитый, быстрый на ноги он на целую тетиву лука выше других людей, на голову выше рослых якутов, на целую пядь выше других богатырей. Найдите параметры богатыря Кулун Кулустуура, если маховая сажень (расстояние между концами пальцев, расставленных в стороны рук) равна 176 см, пядь (расстояние между вытянутыми большим и указательным пальцами руки при их наибольшем удалении) равен 23 см? (олонхо «Строптивый Кулун Кулустуур» сказателя – олонхосута Иннокентия Гурьевича Тимофеева-Теплоухова).

2. Ленские столбы — геологическое образование и одноименный природный парк в России, на берегу реки Лены. Ленские столбы представляют собой тянувшийся на многие километры комплекс вертикально вытянутых скал, причудливо громоздящихся вдоль берега Лены, глубокой долиной прорезающей Приленское плато. Туристы на катере поехали с города Якутска до Ленских столбов. После того, как туристы прошли 20 км, а затем половину оставшегося пути, им осталось пройти треть всего пути и 20 км. Чему равен весь путь туристов, путешествующих по реке от Якутска до Ленских столбов?

3. Задается загадка «Говорят, смертоносная паутина, что о семидесяти глазах-ячеях в воду нырнула» (Сеть, невод) [13, с. 311]. После того как отгадали загадку можно перейти к решению следующей задачи: Огромный урон поголовью осетровых рыб наносит хищнический, браконьерский лов. Для восстановления численности сибирского осетра в инкубационном цехе по искусственному воспроизводству осетра Жиганского улуса получено 120 тыс. шт. икры (прижизненным методом получения икры) и выпущено в р. Лена 87 тыс. штук личинок осетра. Каков процент выживаемости икринок?

Накопленный многими поколениями коренных жителей Якутии солидный запас эмпирических знаний (географических, фенологических, астрономических, хозяйственно-экономических) составляет естественную основу математических знаний. И как показывает практика задачи, составленные на основе местного числового материала, позволяют заинтересовать детей, совершенствовать умения и навыки, развивая познавательный интерес школьников, а также позволяют сделать обучение математике содержательным и интересным.

Таким образом, учебный материал, обогащенный этническим содержанием, близким по духу учащимся, преподносимый с опорой на национальную культуру, традиции, обычаи и фольклор своего народа способствует формированию мотивационно-ценностного отношения к математике.

Библиографический список

1. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения. *Обучение и развитие младших школьников*. Москва, 1970: 77.
2. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004; 1: 12 – 16.
3. Беспалько В.П. *Природосообразная педагогика*. Москва: Народное образование, 2008.
4. Щукина Г.И., Липник В.Н., Роботова А.С. и др. *Актуальные вопросы формирования познавательного интереса в обучении: Учебное пособие для слушателей ФПК директоров образоват. шк. и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов*. Москва: Просвещение, 1984.
5. Немов Р.С. *Психология. Книга 1. Общие основы психологии*. Москва: ВЛАДОС, 2001.
6. Зимняя А.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2004.
7. Психология. *Словарь*. Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва, 1990: 442.
8. Иванова С.В. *Формирование мотивационно-ценностного отношения младших школьников к детскому фольклору на основе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2011.
9. Рубинштейн С. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
10. Мерлина Н.И. *Фольклорные и краеведческие математические задачи народов России*. Чебоксары: Чуваш.ун-та, 2012.
11. Якшин Е.И. *Преподавание математики в условиях национальных школ Ханты-мансийского автономного округа (на примере 5-6 классов)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2000.
12. Ойунская С.П. *Якутские загадки*. Якутск: Якутская республиканская типография им. Ю.А. Гагарина, 1975.

References

1. 'El'konin D.B. Psihologicheskie usloviya razvivayushego obucheniya. *Obuchenie i razvitie mladshih shkol'nikov*. Moskva, 1970: 77.
2. Osipova I. Formirovanie uchebnoj motivacii shkol'nikov. *Luchshie stranicy pedagogicheskoy pressy*. 2004; 1: 12 – 16.
3. Bespal'no V.P. *Prirodosobraznaya pedagogika*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2008.

4. Schukina G.I., Lipnik V.N., Robotova A.S. i dr. *Aktual'nye voprosy formirovaniya poznavatel'nogo interesa v obuchenii*: Uchebnoe posobie dlya slushatelej FPK direktorov obrazovat. shk. i v kachestve ucheb. posobiya po speckursu dlya studentov ped. in-tov. Moskva: Prosvyashchenie, 1984.
5. Nemov R.S. *Psihologiya. Kniga 1. Obschie osnovy psihologii*. Moskva: VLADOS, 2001.
6. Zimnyaya A.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 2004.
7. *Psihologiya. Slovar'*. Pod obschej redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva, 1990: 442.
8. Ivanova S.V. *Formirovanie motivacionno-cennostnogo otnosheniya mladshih shkol'nikov k detskomu fol'kloru na osnove etnopedagogizacii uchebno-vospitatel'nogo processa*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2011.
9. Rubinshtejn S. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
10. Merlina N.I. *Fol'klornye i kraevedcheskie matematicheskie zadachi narodov Rossii*. Cheboksary: Chuvash.un-ta, 2012.
11. Yakshin E.I. *Prepodavanie matematiki v usloviyah nacional'nyh shkol Hanty-mansijskogo avtonomnogo okruga (na primere 5-6 klassov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2000.
12. Ojunskaia S.P. *Yakutskie zagadki*. Yakutsk: Yakutskaya respublikanskaya tipografiya im. Yu.A. Gagarina, 1975.

Статья поступила в редакцию 12.11.17

УДК 372.4

Vasilyeva V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: fortune18@mail.ru

LANGUAGE COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.

The article considers the relevance of the inclusion of the attributive regularity into the system of improving concept of teachers of preschool education organizations communicative competence development, revealing the intrinsic characteristics and properties of the process under consideration. The main components of the developed regularity make it possible to consolidate the fundamental fact that mastering the language of communication consciously is essential, which in turn presupposes the linguistic material comprehension by teachers of preschool education organizations in the unity of the linguistic material functions, linguistic means of communication, their forms, content and functions.

Key words: communicative competence, teachers of preschool educational organizations, linguistic means of communication, regularities, principles of pedagogical concept, principle of observing linguistic and conventional norms of communicants' behavior, principle of dialogue, principle of orientedness.

В.С. Васильева, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: fortune18@mail.ru

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается актуальность включения в систему разработки концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования атрибутивной закономерности, раскрывающей внутренние характерные особенности и свойства рассматриваемого процесса. Основные компоненты разрабатываемой закономерности позволяют закрепить основополагающее положение о необходимости овладения языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогами языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, их форм, содержания и функций.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагоги дошкольных образовательных организаций, языковые средства общения, закономерности, принципы педагогической концепции: принцип соблюдения языковых и конвенциональных норм поведения коммуникантов, принцип диалогичности, принцип ориентированности.

Разработка педагогической концепции предполагает рассмотрение и включение в процесс научного исследования атрибутивных закономерностей, раскрывающих внутренние характерные особенности и свойства рассматриваемого процесса [1; 2]. К группе атрибутивных закономерностей в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования отнесена закономерность, которая закрепляет положение о том, что коммуникативная компетенция позволяет педагогу дошкольной образовательной организации овладеть языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, их форм, содержания и функций.

Осознанное овладение языком педагогами дошкольных образовательных организаций предполагает наличие совокупности языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами языка в различных сферах деятельности (профессиональной, личностно-значимой), а также способствует развитию языковых способностей. Рассматривая коммуникативную компетенцию, важно отметить, что одним из ее основных компонентов выступает языковая компетенция.

Точки зрения философии языка (И.Т. Касавин, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, И.А. Смирницкий) термин «языковая компетенция» включает достаточно широкий спектр значений и описывает всю совокупность представлений о степени владения носителем языка языковыми средствами. Следовательно, анализируя понятие «языковая компетенция», можно говорить о способности оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность.

Профессиональная деятельность педагога относится к сфере «повышенной речевой ответственности» [3] и во многом зависит, как уже отмечалось выше, от уровня осознанного владения языком общения, предполагающего осмысление языкового материала.

Следовательно, коммуникативная компетенция педагога предполагает умение решать средствами языка задачи общения в конкретных, типичных для профессиональной деятельности коммуникативных речевых ситуациях. Формирование коммуникативной компетенции невозможно без реализации специально разработанной системы, ориентированной на общающегося человека, языковую и речевую личность, мыслящую с помощью языка и реализующего себя в жизни благодаря речи и успеху в разных сферах общения и, в первую очередь, в профессиональной. Сама коммуникация в условиях образовательного учреждения, передача сообщения и способы такой передачи, то есть языковые и речевые характеристики текста детерминированы задачами педагогического общения, а задачи общения определены целями совместной деятельности, которые организуются в общении [4].

Принципы данной относятся атрибутивной закономерности, которая позволяет в полной мере раскрыть характерные внутренние характерные направленности особенности и свойства развития разрабатываемой концепции.

Анализируя ролтенберг необходимость включения принципа соблюдения языковых продукта и конвенциональных норм важно речевого поведения коммуникантов важно нормы отметить, что развития термин «речевое способность поведение» обозначает любой всю совокупность определялись речевых дей-

ствий спиваковская и их форм, рассматриваемых, используются прежде всего, равноправным в социально-коммуникативном аспекте: межличностного это речевые обуславливают действия, с необходимостью способность совершаемые человеком выражающиеся в общении [5].

Вступая речевые в общение в социальной расширяет сфере, мы неизбежно владение оказываемся в определённых развитии рамках социальных характеристики и коммуникативных ролей, расширяет вне которых вовлечения профессиональная коммуникация кроме невозможна. Социальная только роль – это межличностного определенное положение, сознание которое занимает развития индивид в системе социальных (общественных) отношений, это особая нормативный, одобряемый чтобы обществом образец является поведения, который используются соответствует конкретной рефлексии ситуации общения сознание и социальной позиции предполагает говорящего. Если педагогов более конкретно, такой то социальная роль – это ротенберг функция, некий совокупность одобренный и общепринятый правильного образец поведения, также который ожидается диалог от каждой личности перспективах занимающей определенную детей позицию. Это социальной ожидание определяет важно общие контуры теории социальной роли предвидении личности, они речевые не зависят от поведения психологами и сознания определенного субъекты индивида и направлены, формулирование в первую очередь, является на общество.

Соблюдение принципа личности конвенциональных норм тему является важнейшим накапливая постулатом речевого себе поведения цивилизованного уровне человека и обуславливает соблюдение выбор речевых путем средств, в зависимости содержит от ситуации общения. характерные Конвенциональные спиваковской нормы речевого гамму общения – это путем нормы социально владение приемлемого поведения, социальной которые не всегда является соответствуют общепринятым враждебных этикетным нормам, себя нередко вступающим важно в противоречие с интенциями вовлечения говорящих и условиями ефремова общения. Именно прогнозировать конвенциональные нормы казачу отражают потребности важно взаимодействующих сторон признания в конкретной ситуации признание общения и никогда коммуникантов не вступают в противоречие одобряемый с целями и условиями такой протекания коммуникации.

Речевые практически конвенции связаны психологами с двумя важнейшими коммуникантов аспектами коммуникационного себя взаимодействия – информационным диалог обменом и этической даже и эмоциональной сферой диалог коммуникации. К конвенциональным духовного нормам информационного которая обмена относятся: которая постепенное развертывание диалог темы; квантирование информации; требование ориентация адресата нормы в коммуникативных намерениях направленность в рамках данного предполагает диалога; коммуникативная путем помощь, основанная интересами на фасциативных тактиках; перспективах мотивация речевых некий действий и своей содержит позиции; ориентация задачами адресата в перспективах роли общения [6].

Коммуникативная время помощь, основанная характеристика на фасциативных тактиках, даже включает в себя овладение тактику эмоциональной основным настройкой. Для фасциативности используются личностная как вербальные (ритм, соответствия темп, интонация), действовать так и невербальные характеристики средства (взгляд, всегда цвет). Профессиональное личности владение фасциативными тактиками проявляется этикетным в том, что норм посредством искусной спиваковская речи происходит взаимодействия обращение внимания выражающееся на себя и вызывается нормы к себе доброжелательное важно расположение. Ориентация партнера ведения в перспективах общения акцент заключается в том, онетической что, подводя можно итог общению, владение следует констатировать понять его результативность / нерезультативность и психологами прогнозировать необходимость почти новых контактов.

Владение межличностного конвенциональными нормами диалогичности информационного обмена другими в полной мере библера раскрывают два вида содержит коммуникативных способностей, точки выделенных в работе Л. Тайера: соответствии стратегические, выражающие предполагает возможности личности характер понять коммуникативную враждебных ситуацию, правильно вольно в ней сориентироваться нормы и в соответствии с этим характер сформировать определенную личности стратегию поведения; только тактические способности, формы

обеспечивающие непосредственное стороной участие личности доверие в коммуникации.

Для нашего социальной исследования важными важность являются так организаций называемые «этические важно конвенции», или ефремова нормы конвенционального посредством общения. К ним системе относятся следующие формы коммуникативные максимы, духовного сформулированные Дж. Личем: относятся позитивные обуславливает отношения, формулирующие способность принцип дружелюбия открытости как отказа обуславливает от враждебных намерений большим и обязывающие к демонстрации перспективах дружелюбных намерений ефремова в процессе общения; развития взаимность, как различение обязательная конвенциональная вступая реакция на приветствие, взаимное поздравление, комплимент; кроме психологическая действий поддержка говорящего, предполагающая уровне экспликацию проблем также собеседника, стремление диалог помочь, утешить, предполагает посочувствовать; скромность, которая выражается сама в преуменьшении заслуг некий в ответ на благодарность, точки похвалу, комплимент; формы экспликация ведения эмоционального отношения к эмоциональной полной солидарности в соответствии межличностного с конвенциональными ожиданиями нормам говорящего [6].

Ведущая условия роль в грамотно ориентации выстраиваемой стратегической формы линии ведения спиваковской диалога играет взаимного такой важный педагогов аспект речевого можно взаимодействия, как интенциями этическое и эмоциональное принципа взаимодействия. Психологами принципиально отмечено, что признание сначала воспринимается смысловую эмоциональный рисунок работе высказывания, а затем работе уже сознание диалог усваивает содержательную личностно часть информации предполагает и поэтому, если чтобы в голосе звучит основным раздражение, это личностная сразу чувствуется эмпатийности и провоцирует на ответную конструктивную реакцию.

Следовательно, соблюдение ефремова конвенциональных норм является речевого поведения важно подразумевает выполнение отношения следующих требований:

- требование социальной экспликации отношений, даже которое заключается также в том, что ребенком реагирующее высказывание вовлечения содержит эксплицитно точки и имплицитно выраженное большое отношение (к сообщаемому, предполагает к адресату речи). этикетным Иначе речевые говоря, вне условия зависимости от того, целостный что мы сообщаем, требование мы вольно или передаче невольно выражаем чего свое отношение формулировании к адресату и предмету нормы речи. Даже диалогичности самое простое поддержка вербальное реагирование неречевые вместо ответной называемые реплики может общение выражать гамму накапливая чувств – от скептически-иронического личности до позитивно-рефлектирующего;

- требование антиципации следуя представляет собой поддержка такой вид условия коммуникативного сотрудничества, интенциями который основан почти на предвосхищении, предвидении коммуникативных шагов определялись собеседника и оказания которая ему помощи можно в реализации коммуникативного функции замысла. В ситуации, практически когда собеседник организаций затрудняется в формулировании ведения мысли, в подборе относятся нужного слова, констатировать адресат задает содержит уточняющий вопрос, действовать как бы подхватывая ущемляя незавершенное высказывание. Такой враждебных вид коммуникативного общение сотрудничества наглядно принцип реализует совместное овладение продвижение к цели нормы в процессе речевого нормы общения.

Нарушение конвенциональных совокупность норм расценивается глазами как социально помощи неприемлемая стратегия межличностного речевого поведения, работе ибо в любой враждебных ситуации общения этикетным можно выбрать особая социально приемлемые соответствии тактики и стратегии, духовного основанные на традиционно социальная соблюдаемых в рамках любой данной национальной соответствии культуры конвенциональных такой нормам речевого характеристики общения.

Важно библера отметить, что глазами в контексте развития спиваковской коммуникативной компетенции халперн педагогов дошкольных гамму образовательных организаций подхватывая реализация принципа звучит соблюдения языковых содержит и конвенциональных норм нормы речевого поведения коммуникантов ставит расширяет перед педагогами предполагает большие задачи. С коммуникантов одной стороны, даже стиль общения онетической педагога должен сама соответствовать нормам враждебных конвенционального общения, предполагает

транслировать адекватные собеседником формы речевого ориентации поведения, проявляя развитие наиболее экологичные речевые фасциативные средства в зависимости себе от ситуации общения.

С практически другой стороны, вступая важно, чтобы определялись у педагогов появилась определенных внутренняя потребность развития соблюдать конвенциональные всегда нормы речевого кроме общения, нормы владения социально приемлемого ребенком поведения даже коммуникантов в том случае, ведения когда проявляемые друг собеседником речевые признания высказывания и речевое принципа поведение не всегда тому соответствует общепринятым взаимное этикетным нормам. И характеристики одновременно уметь прав трансформировать ситуацию взаимодействия общения, используя фасциативные тактики, овладение создавая максимально доброжелательную называемые среду общения.

Принцип акцент диалогичности является, точки по нашему мнению, является ведущим для обуславливает развития коммуникативной ротенберг компетенции педагогов соответствии ДОО как обеспечивающей важнейшей составляющей другие их профессиональной компетентности. Он кроме предполагает установление нормы субъект-субъектных отношений обобщая в коммуникативном процессе предполагает в целом. Взаимодействие даже педагогов с воспитанниками, отношения их родителями, коллегами, признания администрацией учреждения педагогов будет эффективным ведущая только при реализации наличии соблюдения владения принципа диалогичности, любой а глубокое, грамотное, тематикой продуктивное овладение принципа коммуникативной стратегией речевые невозможно без целостный адекватного отражения функции мнений участников обязательная диалога. Кроме можно того, принцип накапливая диалогичности подразумевает себя равенство позиций дополнять сторон, уважение коммуникантов и доверие к партнеру. Реализация стороной этого принципа способность подразумевает создание совокупности коммуникативной среды, используются обеспечивающей субъектно-смысловое психологами общение, рефлексию, реализация саморазвитие каждой неречевые личности. Своеобразие соавторстве этого принципа логическим в том, что следуя диалог является условия одновременно и средством, ефремова и методом, и технологией реализация обучения. Его личности функции не сводятся обеспечивающей только к суммированию диалог знаний, умений продвижение и навыков. Диалог ребенком выполняет познавательную, также коммуникативную и личностно-развивающую проявления функции. Доминирующая соавторстве позиция принципа себя диалогичности в процессе роли развития коммуникативной соблюдение компетенции обосновывается важно тем, что принцип диалог является нормы сложным, полифункциональным, признание психофизиологическим феноменом, подхватывая реализующимся как любой на уровне психофизических, характеристики так и на уровне вступая социальных отношений стиль между людьми.

Принцип целостный диалогичности основан системе на теории диалога обеспечивающей М.М. Бахтина, В.С. Библера и любой др., которая себя рассматривается ими, ясно в первую очередь, всегда как «нацеленность даже на собеседника». Развитие некий коммуникативной компетенции представляет педагогов ДОО детей невозможно без педагогов активного использования работе диалога, вовлечения диалогичности собеседников в диалог, можно ибо это такой способствует способности точки четко и ясно смысловую излагать свои точки мысли. «Диалогические выражающееся отношения – почти характерные универсальное явление, спиваковская пронизывающее всю никогда человеческую речь время и все отношения признаком и проявления человеческой является жизни, вообще логическим все, что выражающееся имеет смысл и значение. Где гамму начинается сознание, условия там начинается и диалог» [7; 8].

Следуя условия традициям гуманистической диалогичности психологии, развивая библера идею диалога характеристики М.М. Бахтина, себе отечественными психологами обобщая разрабатываются различные владение понятия, такие интенциями как диалог – общение (Л.А. Петровская, достижению А.С. Спиваковская), структура организаций диалогической направленности субъекты личности (С.Л. Братченко), такой исследуются условия обобщая и критерии диалогического иначе общения (А.У. Хараш, ведущая Г.Я. Буш, логическим И.С. Тодорова), следуя рассматриваются характеристики кроме диалогического стиля понять в педагогическом общении (С.А. Шейн).

Психологические другое исследования диалога, сфер связанные с анализом взаимодействия социальных механизмов характерные психики (культурно-историческая любой концепция Л.С. Выготского; интеракционизм, любой психоанализ, теория обязательная Ж. Пиаже и др.) выявили личностно следующее:

а) диалог – обязательный проявления компонент продуктивного путем мышления, особая ориентация форма взаимодействия; накапливая диалог обеспечивает фасциативные развитие потребностно-мотивационной, эмоциональной, различение интеллектуальной сфер проявления личности; создает акцент условия для нормам вопросно-ответной системы тематикой взаимодействия, для основным высказывания и развития содержит различных точек ориентация зрения собеседников такой при обсуждении духовного той или конструктивным иной темы, овладение проявления самоосмысления, самостоятельности реализация и самореализация (Л.С. Выготский, принципиально Ж. Пиаже, В.С. Ротенберг, собеседником С. Шуман и др.);

б) в которая процессе общения передаче создается единый которая текст диалога, практически в котором проявляется можно механизм взаимодействия следуя смысловых позиций рефлексии личности (М.М. Бахтин, способность Г.М. Кучинский, Б.Ф. Ломов и др.);

в) способность отношения участвовать в диалогах духовного предполагает умение нормам выражать в речи констатировать свою смысловую тематикой позицию, понимать детей смысловую позицию диалог партнера, сопоставлять диалогичности или противопоставлять тему их, дополнять межличностного одну другой, собеседником отрицать или психологами обосновывать её, относятся ограничивать, изменять начинается и т. д. (К.М. Кучинский, К. Мент. Т. Слама-Казаку никогда и др.).

Следовательно, диалог большим включает в себя личности информационную и личностную рефлексии составляющие. В свою системе очередь, информационная эмпатийности включает в себя: другими тему диалога; реализация начальные теоретические тему знания по выбранной только теме («блоки способность знаний»); знания почти о диалоге и правилах нормы его проведения (Д. Халперн и реализация др.); принципы которая кодекса полемики (Я.С. Яскевич констатировать и др.) и ведения стороной конструктивного диалога (К.Г. Павлова также и др.) Личностная составляющая продвижение включает стиль дополнять поведения, уровень принципа информированности, исследовательские, является организаторские, конструктивные, характеристики прогностические функции), ясно характер реального основанные взаимодействия (диалогический-монологический) в гамму процессе обучения (А.В. Орлов ротенберг и др.); коммуникативные личности способности, тип которая мышления, внимательность, диалогичности активность, заинтересованность интеракционизм и т. д.

Накапливая диалогический начиниопыт, личностью условия учится: трансперсональности – передаче «продуктов» своей подхватывая деятельности, себя спиваковская другим, установлению можно связи с «надиндивидуальным»; эмпатийности – способности «вчувствоваться» в никогда другого, принимать экспликация другого и другое диалог таким, каков характерные он есть; конгруэнтности – естественности, принципа искренности, доверительности, личности открытости в отношениях социальной и поведении; толерантности – терпимости глазами к чужому, признание халперн инаконспира; конструктивности – способности диалог позитивно воспринимать стороной и решать ненасильственным условия путём конфликты; передаче сотрудничеству – умению педагогов работать в команде, задачами взаимодействовать с другими, проявления не ущемляя их прав расширяет и интересов и внося эмпатийности вклад в общее теории дело; рефлексии – способности путем анализировать свои интенциями поступки, свое основанные развитие с позиций помощи духовного (высшего) запроса отношения к себе, в контексте некий движения к своей духовного целостности.

Основным признаком спиваковской общения как чего диалога является, также по мнению Л.А. Петровской социальной и А.С. Спиваковской, установление грамматическая особых отношений, субъекты которые еще развития В.А. Сухомлинским большим определялись как системе духовная общность, теории взаимное доверие, функции откровенность, доброжелательность. Ещё гамму одним признаком почти диалога – общения работе является совместное этикетным видение, обсуждение принципа ситуации, совместная интересами направленность к разрешению продукта проблем участников дополнять общения. Рассматривая речевые роль принципа диалогичности в

смысловую развития коммуникативной реализации компетенции педагогов определялись дошкольного образования коммуникантов важно отметить, процессе что необходимым время для диалога-общения логическим является равенство является позиций воспитателя спиваковской и воспитуемого, выражающееся обобщая в признании активной педагогов роли воспитанника определялись в процессе воспитания, практически возможности взаимного овладение воздействия воспитателя себя и воспитуемого, необходимости владение для воспитателя реализация видеть мир особая глазами ребенка. Неприемлемым теории для диалога-общения структуру является категоричность нормы в оценках. Важной стороной стороной является организаций взаимопонимание, а также особая взаимное проникновение вступая в мир чувств передаче и переживаний друг основанная друга.

С.Л. Братченко соблюдение выделяет следующие такой основные признаки которые межличностного диалога-общения: теории отношения вступающих педагогов в диалог собеседников себе друг к другу коммуникантов как к равноправным индивида и суверенным личностям; логическим взаимное уважение, относятся доверие, искренность; друг стремление к достижению начинается взаимопониманию, ориентация принципа на развитие и творчество структуру в общении, признанное сфер и за собеседником права нормы и возможности к изменению, содержит развитию [9].

Диалогическими особая отношениями Г.Я. Буш взаимодействия называет такие нормам отношения, когда социальной партнер воспринимает совокупность целостный образ враждебных другого в качестве звучит желательного партнера продвижение взаимодействия на основе кроме признания его путем принадлежности к некоторой структуре общности, к которой является он причисляет себя. Антидиалогические отношения – это уровне такие отношения, основанная когда один важность или оба расширяет партнера взаимодействия собеседником рассматривают друг дополнять друга лишь тему в качестве объекта, субъекты вещи и принципиально гамму отрицают наличие психологами всякой общности. Их психологами взаимодействия характеризуется реализация наличием императивных норм прав у одной даже стороны, и отсутствием личноно всяких прав способность у другого (Г.Я. Буш).

Обобщая речевые вышесказанное, можно чтобы заключить, что сама диалогичное общение процессе рассматривается отечественными тему исследователями, с точки социальной зрения субъектов, владение вступающих в общение. Диалогичное содержит общение осуществляется требование диалогичными личностями. Субъекты некий выступают как поддержка носители гуманистических, принципа ценностных установок. С диалогическими другой стороны, ориентация акцент делается важность на отношениях, складывающихся условия в диалоге – общении.

Таким всегда образом, мы, позитивные вслед за Л.А. Петровской, собеседником А.С. Спиваковской, С.Л. Братченко личности и др., считаем, предполагает что диалогическое процессе общения характеризует важно отношения взаимодоверия, нормам равноправия, взаимопонимания личноно субъектов общения. На продвижение наш взгляд, онетической эти характеристики коммуникантов диалогического общения ведущая являются базовыми, кроме взаимосвязанными между равноправным собой, и именно достижение на основе равноправия, содержит доверия и взаимопонимания даже возникает духовная иначе общность, сотворчество определенных и взаимное развитие признание вступающих в общение коммуникантов личностей.

Следовательно, реализация принципа такой диалогичности, способствует этикетным созданию диалогичной основанная образовательной среды выражающееся в организации, которая признание отличается: открытостью рефлексии целевых установок; основанные высокой степенью взаимодействия доверия педагогов/воспитателей совокупность и детей друг владение к другу; демократическим условия стилем руководства важность и отношений; правовым «полем» личности (признанием основе ее прав и свобод); интенциями наличием команды можно педагогов/воспитателей и детей; предполагает конструктивным способом всегда решения гуманитарных библера проблем; благоприятным принципа психологическим климатом; признание сотрудничеством с ребенком личноно в образовательном процессе; звучит возможностью в двустороннем индивида порядке – коллегально, предполагает в соавторстве педагогов/воспитателей принципа и детей, планировать друг и обсуждать образовательную основанные деятельность; заинтересованностью проявление

ния друг в друге диалогическими и в решении проблем диалог образования и самообразования.

Логическим соавторстве продолжением реализации расширяет принципа диалогичности предполагает в процессе разрабатываемой собеседником нами концепции совокупности является выделение *принципа различение ориентированности*.

Принцип ориентированности расширяет предполагает используют способность человека большом ориентироваться в мире (или признаком образе мира) и такой действовать (или формы вести себя) в иначе соответствии с результатами взаимное коммуникативной ориентировки психологами и с интересами и ожиданиями психологами других людей, ведения социальных групп, личностная общества и человечества которая в целом. Другими педагогов ловами, этот работе принцип своего взаимное рода указатель характерные оптимального и в то же время сама нормативного способа собеседником действий в мире важность и понимания мира, представляет а также границ перспективах и факторов, определяющих основным выбор такого спиваковской оптимального способа формулировании среди нормативных.

Т.Ф. Ефремова ребенком рассматривает «ориентированность» как которая направленность какой-либо казаку деятельности или предвидении продукта этой кучинский деятельности в зависимости речевые от кого либо некий или от чего-либо, основанная в расчёте на кого большим либо или расширяет на что-либо [10]. Исходя личноно из данного определения, проявления можно говорить любой о том, что другое педагогам дошкольного экспликация образования важно правильного уметь ориентироваться сознание в большом спектре диалог областей профессионального принципиально взаимодействия, обеспечивающих поддержка решение современных переживаний вопросов межличностного основным взаимодействием.

Реализация принципа подхватывая ориентированности раскрывает соответствии основное содержание коммуникантов важных компонентов можно коммуникативной компетенции является педагогов дошкольного владение образования: дискурсивный грамматическая и лингвистический.

Включение данных признаком компонентов в структуру признания коммуникативной компетенции ясно педагогов дошкольных никогда образовательных организаций коммуникантов доказывает необходимость используются и расширяет границы сфер необходимости овладения важно педагогами языковыми начинается единицами в соответствии педагогов с тематикой и сферами основанная общения (в том особая числе профессионально- и теории личноно-ориентированными), можно навыками оперирования вовлечения этими единицами ведущая в коммуникативных целях. такой Кроме определялись этого, реализация организаций принципа ориентированности почти предполагает умение педагога такой практически пользоваться совокупность родным языком переживаний в конкретных ситуациях чего общения, используя ротенберг речевые, неречевые (мимика, себя жесты, движении) и себе интонационные средства проявления выразительности речи основанные в их совокупности.

Лексическая составляющая требование языковых средств основным общения педагога такой предполагает наличие некий максимального запаса себе слов, обеспечивающих обязательная высокий уровень перспективах профессионального общения, диалог способность адекватно обеспечивающей использовать лексемы, грамматическая уместно употреблять вовлечения образные выражения, важно фразеологические обороты. Грамматическая требование составляющая предполагает наличие принципиально навыков образования исследования и правильного употребления накапливая различных грамматических диалогичности форм. Анализ фонетической ведущая составляющей в структуре взаимодействия языковых средств конструктивным общения показал важность владение состоянием речевого обобщая слуха, на основе враждебных которого происходит следуя восприятие и различение начинается фонетических средств предполагает языка: проявление открытости фонетической и орфоэпической коммуникантов правильности речи; кучинский владение средствами проявления звуковой выразительности принципиально речи (темп, важность тембр, сила вступающая голоса, ударение).

Обозначенная организаций выше роль позитивные принципа диалогичности соответствии находит свое другими дальнейшее развитие уровне в процессе доказательства вольно необходимости осознанности спиваковской овладения языком представляет общения педагогами спиваковской ДОО. Диалоги-

ческая взаимная составляющая предусматривает сформированность диалогических умений, обеспечивающих конструктивное общение не только с участниками образовательного процесса, но и с окружающим миром в целом. Конструктивное общение обеспечивается пониманием связного текста, умением отвечать на вопросы, поддерживать и начинать разговор, вести диалог. Важно также выделить монологическую составляющую, которая предполагает сформированность умения слушать и понимать вербальную информацию, публично выступать, строить развернутые связные высказывания.

Реализация принципа ориентированности предполагает изучение вопросов, рассматривающих речь педагога с точки зрения профессиональной деятельности и высокого уровня развития его коммуникативной компетенции. Выделение данного положения обеспечивается пониманием роли речи педагога в создании общей речевой развивающей среды.

По мнению М.М. Алексеевой, В. Гербовой, А.И. Максакова, Ф.А. Сохиной, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, С.Д. Якушевой, речь педагога является отражением внутреннего мира, особенностей интеллектуального и духовного развития его личности, является важной частью профессиональной культуры, которая является культурой общечеловеческой [11]. При этом исследователи вы-

деляют качества речи педагога дошкольного образования, обеспечивающие проявление их коммуникативной компетенции: правильность; точность; логичность; чистота; выразительность; богатство; уместность.

Следовательно, в разрабатываемой концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, создаются условия для овладения педагогами языком как:

- системой средств общения участников образовательного процесса друг с другом;
- способом выражения мысли;
- системой знаков, служащей средством человеческого общения;
- мыслительной деятельностью;
- способом выражения самосознания личности;
- способом передачи и хранения информации.

Обозначенные выше положения позволяют сделать вывод о важности осознанного овладения языком педагогами дошкольного образования во всем многообразии его языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, их форм, содержания и функций, как важного базиса их коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Васильева В.С. Научно-теоретические основы концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций / В.С. Васильева. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; 11-3 (53): 27 – 29.
2. Васильева В.С. Педагогические закономерности и принципы концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО. *Современные проблемы педагогической науки и образования*: коллективная монография. Под редакцией проф. Е.Ю. Никитиной. Москва: Перо, 2016: 18 – 37.
3. Романов А.А. *Риторика и культура речи*. А.А. Романов, С.Э. Максимова, О.Н. Морозова. Тверь: Золотая буква, ТГСХА, 2003.
4. Романова И.В. Коммуникативная компетентность профессиональной языковой личности педагога. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2011.
5. Колтунова М.В. *Деловое общение. Нормы, риторика, этикет*: учебное пособие. М.В. Колтунова. Москва: Логос, 2005.
6. Азнабаева Л.А. *Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении*. Уфа, Башк. Гос. ун-т: 2008.
7. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Художественная литература, 1979.
8. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва: Политиздат, 1990.
9. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва: НПФ «Смысл», 2007: 201 – 222.
10. Ефремова Т.Ф. *Самый полный современный толковый словарь русского языка в 3 томах*. Москва: Издательство АСТ, 2005.
11. Якушева С.Д. *Основы педагогического мастерства*. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004.

References

1. Vasil'eva V.S. Nauchno-teoreticheskie osnovy koncepcii razvitiya kommunikativnoj kompetencii pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij / V.S. Vasil'eva. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; 11-3 (53): 27 – 29.
2. Vasil'eva V.S. Pedagogicheskie zakonomernosti i principy koncepcii razvitiya kommunikativnoj kompetencii pedagogov DОО. *Sovremennye problemy pedagogicheskoy nauki i obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciej prof. E.Yu. Nikitinoj. Moskva: Pero, 2016: 18 – 37.
3. Romanov A.A. *Ritorika i kul'tura rechi*. A.A. Romanov, S.E. Maksimova, O.N. Morozova. Tver': Zolotaya bukva, TGSHA, 2003.
4. Romanova I.V. Kommunikativnaya kompetentnost' professional'noj yazykovoj lichnosti pedagoga. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sb. st. po mater. VII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast' II. Novosibirsk: SibAK, 2011.
5. Koltunova M.V. *Delovoe obschenie. Normy, ritorika, 'etiket*: uchebnoe posobie. M.V. Koltunova. Moskva: Logos, 2005.
6. Aznabaeva L.A. *Principy rechevogo povedeniya adresata v konvencional'nom obschenii*. Ufa, Bashk. Gos. un-t: 2008.
7. Bahtin M.M. *'Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1979.
8. Bibler V.S. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Moskva: Politizdat, 1990.
9. Bratchenko S.L. Mezhluchnostnyj dialog i ego osnovnye atributy / S.L. Bratchenko. *Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoy psihologii*. Moskva: NPF «Smysl», 2007: 201 – 222.
10. Efremova T.F. *Samyj polnyj sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka v 3 tomah*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2005.
11. Yakusheva S.D. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Orenburg: RIK GOU OGU, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.11.17

УДК 378.634:796

Tyukin V.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: n.rbydfcbkq10061981@mail.ru

Grichanov A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: g-ton@mail.ru

Kornaushenko A.V., teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: karn78@mail.ru

Knyazev S.A., teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: knyazevi1977@mail.ru

Knis D.A., Head of Special Disciplines Department, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: kndmal@yandex.ru

ENHANCING PRACTICAL FOCUS OF STUDENT EDUCATION VIA EMPLOYING STANDARD SITUATIONS OF POLICE COMMISSIONERS' OPERATIONAL AND OFFICIAL ACTIVITY IN PROFESSIONALLY-ORIENTED PRACTICAL PHYSICAL TRAINING. The article focuses on effectiveness of applying a situation-oriented approach to the education of students and trainees at educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs in a special course "Professionally-oriented practical physical training", which enables to enhance students' adaptation to conditions of police commissioners' operational and official activity. The article features key approaches and stages reflecting the specifics of modeling the typical situations of operational and official activity

as one of the main factors of training future police commissioners for the operational and official activity. The methodology of applying standard situations in education process has been successfully elaborated and tested. The article features specific recommendations that enable to significantly enhance the practical focus of training, dynamism, variability of education process and the quality of specialist training. Apart from that, standard situations are perfectly integrated in electronic education environment, which considerably enhances the quality of training.

Key words: standard situations of operational and official activity, practical focus, professionally-oriented practical physical training, students of Russian Ministry of Internal Affairs, police commissioners.

В.Г. Тюкин, канд. пед. наук, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул,

E-mail: n.rbydfcbkq10061981@mail.ru

А.С. Гричанов, канд. пед. наук, доц. Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул,

E-mail: g-ton@mail.ru

А.В. Корнаушенко, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: karn78@mail.ru

С.А. Князев, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: knyazevi1977@mail.ru

Д.А. Книс, нач. кабинета спец. дисциплин, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул,

E-mail: kndmal@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ТИПОВЫХ СИТУАЦИЙ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается эффективность внедрения ситуационно-ориентированного подхода в образовательный процесс курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России по специальной дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка», позволяющего повысить адаптацию обучаемых по образовательным программам к условиям оперативно-служебной деятельности сотрудников службы участковых уполномоченных полиции. Сформулированы основные подходы, этапы, отражающие специфику моделирования типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности, как одного из основных факторов подготовки будущих участковых уполномоченных полиции к оперативно-служебной деятельности. Разработана и апробирована методика применения типовых ситуаций в образовательном процессе. Представлены конкретные рекомендации, позволяющие значительно увеличить практическую направленность подготовки, повысить динамичность и вариативность образовательного процесса и качество подготовки будущих специалистов. Кроме того, типовые ситуации хорошо интегрируются в электронную образовательную среду, использование которой в значительной степени усиливает качество подготовки.

Ключевые слова: типовые ситуации оперативно-служебной деятельности, практическая направленность, профессионально-прикладная физическая подготовка, курсанты МВД России, участковые уполномоченные полиции.

Одним из основных компонентов оценки качества организации образовательного процесса курсантов и слушателей выступает компетентность подготавливаемых образовательной организацией системы МВД России специалистов, способных профессионально решать задачи не только в процессе повседневной оперативно-служебной деятельности, но и в экстремальных условиях.

Полноценное формирование этой компетентности, состоящей, в свою очередь, из многих компетенций, возможно реализовать посредством практического решения проблем, возникающих в процессе повседневной оперативно-служебной деятельности сотрудника подразделений полиции, так как профессионально важные навыки и умения формируются и совершенствуются преимущественно в процессе их практического применения в различных смоделированных учебных ситуациях.

В связи с этим, значительный потенциал в приобретении опыта практического решения таких проблем имеют искусственно созданные в образовательном пространстве условия, моделирующие типовые ситуации оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции, в том числе связанные с применением физической силы и специальных средств.

Применение типовых ситуаций способствует реализации практико-ориентированного подхода к профессионально-прикладной физической подготовке сотрудников полиции и формированию профессиональных компетенций практической реализации полученных знаний, умений и навыков.

В настоящее время система оценивания профессионально-прикладной физической подготовленности курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России лишь позволяет оценить их умения и, доведённые до автоматизма на оказывающем активное сопротивление партнёре, навыки. Данная упрощённая система не в полной мере может охарактеризовать готовность к реальному активному физическому противодействию, в том числе и с вооружённым правонарушителем.

В нормативно-правовых документах, регламентирующих порядок и формы проверки и оценки результатов освоения образовательной программы, а также в учебно-методических материалах по их проведению, достаточно подробно, но в то же время стандартизовано и формализовано представлены условия проведения контроля.

Кроме того, в них отражены профессионально значимые для сотрудника полиции компетенции или, как принято говорить в традиционной педагогике, практические навыки, знания и умения, необходимые для реализации, в частности, таких оперативно-служебных задач, как:

- пресечение противоправных деяний в различных ситуациях, посредством применения физической силы и специальных средств;

- преследование, преодоление агрессивного противодействия законным требованиям и действиям сотрудника полиции и силовое задержание правонарушителей;

- взаимодействие и взаимопомощь сотрудников полиции при нападении, пресечении противоправного деяния, задержании, сопровождении и доставлении правонарушителя.

В этой связи можно говорить о том, что ранее традиционная педагогика предполагала в основном формирование знаний, умений, навыков и разделение на составные части единого процесса профессиональной деятельности, прежде всего, выделяя в нём практический и теоретический аспекты, а на современном этапе развития педагогики большее внимание уделяется формированию компетенций в целом, не отрицая необходимости разделения процесса обучения, объединяя эти аспекты в процессе непосредственной профессиональной оперативно-служебной деятельности, либо в процессе профессионального её моделирования или игровой имитации.

На наш взгляд, наиболее оптимальное направление формирования системы оценки качества подготовки специалистов для службы участковых уполномоченных полиции заключается в выработке в системе ведомственного образования инновационного

подхода, который опирается на педагогические экспериментальные методики, типовые практические ситуации оперативно-служебной деятельности, связанные с применением физической силы, в том числе опыт зарубежных правоохранительных органов.

В процессе профессионального моделирования профессорско-преподавательским составом таких типовых ситуаций в условиях образовательного пространства вуза МВД России возможно не только приближение условий учебных занятий к реальным условиям практической оперативно-служебной деятельности посредством воспроизводства внешней картины ситуации, но и приближение деятельности курсантов и слушателей к той, которая максимально близка к психофизиологическому состоянию сотрудника полиции в реальных ситуациях, связанных с применением физической силы, специальных средств и т.д.

Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России, как и весь образовательный процесс, подвергается модернизации. Наряду с происходящими изменениями в системе оценки физической подготовленности считаем целесообразным проведение оптимизации и дифференциации образовательного процесса, исходя из профиля подготовки специалиста, путём активного внедрения в его структуру типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности, исходя из специализации подготовки.

Целью практических занятий по профессионально-прикладной физической подготовке с курсантами и слушателями образовательных организаций системы МВД России с использованием типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности является формирование специальной готовности к несению службы в подразделениях службы участковых уполномоченных полиции.

Для достижения указанной цели подразумевается решение следующих базовых задач, таких как:

- мотивация, стимулирование и активизация познавательного интереса курсантов к использованию типовых ситуаций в совершенствовании навыков правомерного применения физической силы в учебной и профессиональной деятельности;
- приобретение навыков критического мышления, самоконтроля, самооценки, самоанализа и т.д.;
- приобретение и совершенствование профессионально-значимых навыков работы с информацией в процессе анализа различных ситуаций оперативно-служебной деятельности, связанных с применением физической силы и специальных средств.

Для реализации данных цели и задач, комплексные практические занятия по профессионально-прикладной физической подготовке в значительной мере насыщаются элементами быстрой смены обстановки, интенсивности и длительности предельных нагрузок, имитирующих преследование и сопротивление с правонарушителем, внезапности и высокого темпа, имитации риска и опасности, поэтапным систематическим наращением сложности типовой ситуации.

Особое внимание при этом уделяется именно поэтапному приобретению профессионально-ориентированных специальных компетенций при использовании в образовательном процессе оптимальных средств, методов и форм интерактивного, в том числе дистанционного обучения [1, с. 73].

Для эффективного освоения учебного материала по специальной дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка» обучение курсантов и слушателей Барнаульского юридического института МВД России состоит из четырёх этапов:

- освоение теоретических основ и правовой регламентации правомерного применения физической силы и специальных средств;
- развитие и совершенствование наиболее значимых физических качеств;
- практическое обучение базовым наборам боевых приёмов борьбы, способам преодоления противодействия законным требованиям сотрудника полиции;
- обучение в процессе моделирования типовых ситуаций приёмам и способам правомерных действий в условиях, приближённых к реальной ситуации связанной с применением физической силы и специальных средств.

Содержание типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, используемых в образовательном процессе в рамках учебной дисциплины «Профессионально-прикладная физическая подготовка», в общем виде представляет собой учебные задачи, составленные

на основании реальных ситуаций и имеет следующую структуру:

- постановка целей и задач осуществления правомерных действий сотрудником полиции;

- характеристика основных черт обстановки места или местности осуществления задержания правонарушителя или сопровождения задержанного;

- установочные данные о количестве задерживаемых или сопровождаемых, их предполагаемой активности (пассивности), степени общественной опасности, вооружённости, а также о количестве участников задержания и сопровождения;

- возможные алгоритмы развития и правомерного разрешения смоделированной типовой ситуации с организационно-методическими указаниями и рекомендациями по применению боевых приёмов и тактических действий сотрудников полиции.

Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов и слушателей Барнаульского юридического института МВД России, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность» с узкой специализацией «Деятельность участкового уполномоченного полиции» призвана не только сформировать готовность обучающихся к дальнейшему прохождению службы в органах внутренних дел, но и, в большей степени, адаптировать их готовность к выполнению должностных обязанностей, предусмотренных должностными регламентами участковых уполномоченных полиции [2, с. 222].

Реализация дифференциации подготовки, адаптации готовности курсантов и слушателей, приближения к реальной оперативно-служебной деятельности учебного процесса по профессионально-прикладной физической подготовке специалиста для службы в подразделениях участковых уполномоченных полиции осуществляется с учётом использования следующих методических подходов:

- насыщения содержательной части практических занятий типовыми ситуационными заданиями, отражающими специфику будущей профессиональной оперативно-служебной деятельности;
- практического использования макетов огнестрельного и холодного клинкового оружия, приближённых к реальному по весовым и объёмным характеристикам, а также средств сковывания, индивидуальной защиты и активной обороны;
- систематического совершенствования техники индивидуального выполнения комплексов специальных действий после воздействия сбивающих факторов, вызывающих временную, частичную дезориентацию в пространстве на фоне мышечного переутомления, возникшего при выполнении специальных упражнений;
- активного использования технических приёмов и тактических действий при выполнении комплексов специальных действий, в различных типовых ситуациях, смоделированных на специализированных полигонах образовательной организации высшего образования системы МВД России [3, с. 56; 4, с. 48; 5, с. 180.].

Кроме того, с целью получения должного эффекта от применения типовых ситуаций в процессе подготовки участковых уполномоченных полиции, при проведении практических занятий учитываются следующие методические рекомендации:

- отработка типовых задач проводится с постепенным усложнением тактико-технических заданий с прогрессивным нарастанием интенсивности нагрузок, а также с постоянным изменением условий противодействия правонарушителям, причём увеличение интенсивности должно происходить с учётом индивидуального уровня подготовленности и степени выработанности навыков;
- при отработке и решении типовых задач курсантам и слушателям предоставляется право на выбор того или иного тактического приёма, а также свобода поиска эффективных путей решения задачи с предоставлением возможности отработки ситуации с различных позиций, в качестве сотрудника полиции и в качестве правонарушителя, с последующим разбором и детальным анализом действий каждого из участников;
- в качестве заданий для самостоятельной работы курсантам и слушателям не только предлагается теоретическое решение типовых ситуаций, но и самостоятельное моделирование типовой ситуации и выработка способов её разрешения с последующей отработкой на практическом занятии [6, с. 178; 4, с. 69].

Успешное формирование практических навыков правомерного применения физической силы, в том числе боевых приёмов борьбы, в большей степени зависит от использования в плани-

ровании организации образовательного процесса активных и интерактивных методов обучения и информационных технологий.

Использование таких технологий и методов будет способствовать:

- реализации, накопленного в системе ведомственного образования МВД России, информационно-педагогического потенциала образовательной среды в интересах оптимизации и активизации познавательной деятельности сотрудников полиции по профессионально-прикладной физической подготовке;

- развитию и совершенствованию научно-методического компонента системы профессионально-прикладной подготовки на основе непрерывной актуализации и создания в самообразовании (самосовершенствовании или самоподготовке) сотрудников инновационных информационных продуктов и ресурсов, которые содержат приближенные к реальным ситуациям знания, правомерные способы и варианты решения оперативно-служебных задач, связанных с применением физической силы и специальных средств по служебному и должностному предназначению [7, с. 178; 1, с. 75].

Данное направление в настоящее время является достаточно актуальным и активно внедряется в образовательный процесс Барнаульского юридического института МВД России. В информационно-телекоммуникационной системе образовательной организации в настоящее время созданы и функционируют образовательные порталы. Кроме того, на базе «Moodle» создана электронная образовательная среда, в рамках которой кафедрой физической подготовки начата апробация комплексного дистанционного дифференцированного интерактивного учебного курса «Профессионально-прикладная физическая подготовка», который составлен на основе междисциплинарного взаимодействия, с учетом типовых ситуаций, возникающих в деятельности сотрудника службы участковых уполномоченных полиции [1, с. 74].

В целях выявления эффективности использования типовых ситуаций и данного учебного курса в образовательном процессе профессионально-прикладной физической подготовки будущих участковых уполномоченных полиции в первом семестре 2017-2018 учебного года проводился педагогический эксперимент.

В эксперименте приняли участие 40 курсантов 4-х курсов факультета подготовки сотрудников полиции и следователей Барнаульского юридического института МВД России, обучающихся по образовательным программам высшего образования

При проведении эксперимента решались и другие, предусмотренные учебной программой «Профессионально-прикладная физическая подготовка», задачи, но при этом на практических занятиях и в заданиях для самостоятельной подготовки (самостоятельной работы) мы целенаправленно акцентировали внимание на решение задач, поставленных в эксперименте.

Программа эксперимента, не нарушая логических взаимосвязей учебного процесса, включала в себя пять взаимообусловленных и взаимосвязанных этапов.

Цель первого диагностического этапа заключалась в выявлении уровня теоретической и практической подготовленности курсантов к правомерному самостоятельному применению физической силы и специальных средств в ситуациях, приближенных к оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции.

Второй и четвертый формирующие этапы были связаны с методико-теоретической и практической подготовкой курсантов к самостоятельному применению физической силы и специальных средств в ситуациях, приближенных к оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, и последующему самосовершенствованию, в том числе, с использованием в процессе подготовки комплексных дистанционных дифференцированных интерактивных учебных курсов на базе «Moodle».

Третий и пятый оценочно-результативные этапы были направлены на диагностику уровня сформированности профессиональных компетенций, уровня функциональной и физической подготовленности и степени сформированности мотивов к физическому самосовершенствованию курсантов контрольной и экспериментальных групп по завершению проведенной опытно-экспериментальной работы.

Результаты реализации первого диагностического этапа эксперимента показали, что в ЭГ и КГ подготовленность к правомерному самостоятельному применению физической силы и специальных средств в ситуациях, связанных с приближенными к оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, является недостаточной и находится на базовом, пороговом или даже недопустимом уровне сформированности профессиональных компетенций. Проведенная на первом этапе диагностика уровня функциональной и практической подготовленности свидетельствует о средних и ниже средних показателях, хотя курсанты имеют базовый уровень владения боевыми приемами борьбы, но применять их в комплексе, исходя из оценки ситуации, практически не могут (таблица 1).

Таблица 1

Динамика уровней сформированности компонентов готовности курсантов к применению физической силы в типовых ситуациях оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции в %

Уровни подготовки	Компоненты готовности						
	Мотивационный		Когнитивный		Деятельностный		
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	
Продвинутый	6	8	3	2	12	12	КГ
	12	40	3	15	16	45	ЭГ
Базовый	16	17	11	11	52	58	КГ
	34	29	26	38	44	42	ЭГ
Пороговый	52	11	46	47	24	23	КГ
	28	20	35	41	24	9	ЭГ
Недопустимый	26	36	60	40	12	7	КГ
	26	11	36	6	16	4	ЭГ

со специализацией «Деятельность участкового уполномоченного полиции». Курсанты были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ).

Целью исследования являлось выявление возможностей, условий и использования метода типовых ситуаций для повышения практической направленности и улучшения качества обучения в системе физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, в том числе, с применением дистанционных дифференцированных интерактивных учебных курсов.

Для достижения цели были использованы следующие методы научного исследования: анализ литературных источников; моделирование; педагогический эксперимент; тестирование; метод экспертной оценки.

На втором и четвертом этапах, в рамках самоподготовки (самостоятельной работы), курсантам в ЭГ предлагалось не только повторить ранее изученные боевые поемы борьбы, но и составить алгоритм правомерного их применения, исходя из условий смоделированных типовых задач оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, с последующей его отработкой и разбором каждого из возможных алгоритмов на практическом занятии.

Для решения курсантам в ЭГ было предложено на выбор 13 основных типов учебных ситуаций, возникающих в процессе оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, причём на втором этапе в каждом типе было предложено по два возможных места действия. На четвертом этапе количество мест действия было увеличено до шести, причём

решение типовых ситуационных задач, проводившееся в рамках самоподготовки (самостоятельной работы) осуществлялось курсантами с использованием дистанционного дифференцированного интерактивного учебного курса, с отправкой результатов решения задачи для проверки и оценки преподавателю посредством сети интернет.

На третьем и пятом этапах эксперимента проводилась диагностика и оценка промежуточного и итогового результатов проведенной опытно-экспериментальной работы. С целью выявления и регистрации изменений в уровне сформированности профессиональных компетенций было проведено тестирование ЭГ и КГ курсантов.

В результате проведенного тестирования уровня сформированности способностей правильно ориентироваться в изменяющихся условиях различных типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, применяя навыки боевых приемов борьбы, было зафиксировано

значительное повышение уровня профессиональной готовности к применению физической силы у представителей ЭГ по сравнению с КГ.

В ходе исследования нами было установлено, что представители ЭГ продемонстрировали более высокий уровень сформированности способности ориентироваться в условиях различных типовых ситуаций, приближенных к оперативно-служебной деятельности участковых уполномоченных полиции, применяя готовые отработанные алгоритмы правомерного поведения и навыки боевых приемов борьбы, что подтверждает гипотезу исследования. В результате исследования так же было установлено, что использование типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции может не только повысить уровень практической направленности образовательного процесса по дисциплине, но и в значительной степени увеличить эффективность и качество подготовки специалистов для службы участковых уполномоченных полиции.

Библиографический список

1. Юркин Д.В., Корнаушенко А.В., Книс Д.А. К вопросу о повышении эффективности преподавания профессионально-прикладной физической подготовки в образовательных организациях системы МВД России при помощи современных информационных технологий. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2017; 1 (32): 73 – 75.
2. Книс Д.А., Тюкин В.Г., Корнаушенко А.В. Использование метода анализа типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности, связанных с применением физической силы и специальных средств в служебно-прикладной физической подготовке участковых уполномоченных полиции. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2017; 1 (32): 221 – 223.
3. Волосников И.В. Практико-ориентированная направленность физической подготовки сотрудников полиции. *Новая наука: Проблемы и перспективы*. 2016; 115-2: 56 – 57.
4. Рожков А.А., Князев С.А. *Методика формирования у курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России правомерных способов действий при применении ими физической силы и специальных средств*. Учебное пособие. Барнаул. 2010.
5. Троян Е.И., Богданова В., Насонов В. Ситуационный метод, как способ реализации практико-ориентированного подхода в физической подготовке сотрудников ОВД. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016; Т. 5; № 3 (16): 179 – 181.
6. Гричанов А.С. Моделирование ситуаций служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России. *Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XVIII Международной научно-практической конференции*. Иркутск 2016; Том 1: 345 – 350.
7. Федюлов Б.А., Гричанов А.С., Морозов В.А. Педагогическое обеспечение подготовки курсантов вуза МВД России к участию в спортивных соревнованиях и служебно-профессиональных конкурсах. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4: 178.

References

1. Yurkin D.V., Kornashenko A.V., Knis D.A. K voprosu o povyshenii `effektivnosti` prepodavaniya professional'no-prikladnoj fizicheskoy podgotovki v obrazovatel'nykh organizatsiyah sistemy MVD Rossii pri pomoschi sovremennykh informatsionnykh tehnologiy. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2017; 1 (32): 73 – 75.
2. Knis D.A., Tyukin V.G., Kornashenko A.V. Ispol'zovanie metoda analiza tipovykh situatsiy operativno-sluzebnoy deyatel'nosti, svyazannykh s primeneniem fizicheskoy sily i special'nykh sredstv v sluzhebno-prikladnoj fizicheskoy podgotovke uchastkovykh upolnomochennyykh politsii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2017; 1 (32): 221 – 223.
3. Volosnikov I.V. Praktiko-orientirovannaya napravlennost' fizicheskoy podgotovki sotrudnikov politsii. *Novaya nauka: Problemy i perspektivy*. 2016; 115-2: 56 – 57.
4. Rozhkov A.A., Knyazev S.A. *Metodika formirovaniya u kursantov i slushatelej obrazovatel'nykh uchrezhdeniy MVD Rossii pravomernyykh sposobov deystviy pri primenenii imi fizicheskoy sily i special'nykh sredstv*. Uchebnoe posobie. Barnaul. 2010.
5. Troyan E.I., Bogdanova V., Nasonov V. Situatsionnyy metod, kak sposob realizatsii praktiko-orientirovannogo podhoda v fizicheskoy podgotovke sotrudnikov OVD. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2016; T. 5; № 3 (16): 179 – 181.
6. Grichanov A.S. Modelirovaniye situatsiy sluzhebnoy deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennykh del v obrazovatel'nykh organizatsiyah MVD Rossii. *Sovershenstvovanie professional'noy i fizicheskoy podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nykh organizatsiy i sotrudnikov silovykh vedomstv: materialy XVIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Irkutsk 2016; Tom 1: 345 – 350.
7. Fedulov B.A., Grichanov A.S., Morozov V.A. Pedagogicheskoye obespecheniye podgotovki kursantov vuza MVD Rossii k uchastiyu v sportivnykh sorevnovaniyakh i sluzhebno-professional'nykh konkursakh. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4: 178.

Статья поступила в редакцию 13.11.17

УДК 514(075.8):81(075.8)

Proyayeva I.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University

n.a. V. P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

Kolobov A.N., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University

n.a. V. P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING FOR THE OLYMPICS IN MATHEMATICS.

This article focuses on one of the most pressing issues of contemporary school – Olympiad movement. The authors give the right motivation to involve students in the movement and proper preparation for it. An Olympiad, first of all, the subject Olympic games in the modern schools were and are instrumental in the formation of motivation for learning, enhancing cognitive activity of students, development of their creative abilities, to stimulate the deepening and expansion of students' knowledge on the subject, what determines the relevance of the topic. The article highlights and describes the characteristics of techniques of solving of Olympiad tasks using interactive technologies. Considerable attention is paid to methodological scheme for geometric problems of high complexity. This paper proposes a technique of preparation of students to participate in the mathematical Olympiads that has been implemented in the educational process in elective courses and has been used to raise the level of Geometry skills.

Key words: Olympiad movement, geometric problems of high complexity, interactive learning technologies, methodology of work with gifted students.

И.В. Прояева, канд. физ.-мат. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

А.Н. Колобов, канд. техн. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИАДЕ ПО МАТЕМАТИКЕ

Данная статья посвящена одному из самых актуальных вопросов современной школы – олимпиадному движению. Основное внимание в работе авторы уделяют правильной мотивации необходимости участия обучающихся в данном движении и правильной подготовке к нему. Олимпиады школьников, прежде всего предметные олимпиады, в условиях современной школы являлись и являются действенным средством формирования мотивации к учению, повышению познавательной активности учащихся, развитию их творческих способностей, стимуляции углубления и расширения знаний школьников по предмету, что определяет актуальность данной темы. В данной статье выделяются и описываются характерные особенности методики решения олимпиадных задач с использованием интерактивных технологий. Значительное внимание уделяется методической схеме решения геометрических задач повышенной сложности. Представленная в статье методика подготовки обучающихся к участию в математических олимпиадах была реализована в конкретном учебном процессе на элективных курсах и позволила повысить уровень геометрической подготовки.

Ключевые слова: олимпиадное движение, геометрические задачи повышенной сложности, интерактивные технологии обучения, методика с работы помогают одаренным учащимся.

В современном мире все чаще используются интерактивные технологии обучения. Интерактивное обучение – это погружение в общение. Оно сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса. Изменяются только формы – обмен информацией, основанный на взаимопонимании и взаимодействии.

Работа над подготовкой к олимпиадам по математике подготовка обучающихся к участию в таких олимпиадах, участие в них обучающихся как нельзя ярко характеризует процесс взаимодействия педагога и обучающегося, обучающегося и компьютера, обучающихся между собой.

Необходимо проявить можно ставящие предоставить некоторую возможность проявить олимпиадного способностями поповабольшому числу оказывать учащихся, сознательно социальным стремящихся к самореализации олимпиады интеллектуальной творческой только деятельности, оказывать способностей всемерную поддержку прост в их развитии по условиям за счет более развитой реализации творческой имеющихся форм помогают организации, так жестких путем создания подавляющих образовательных развивают форм, т.е. форм способностей обучения и воспитания.

Олимпиады школьников, прежде всего предметные олимпиады, в условиях современной школы являлись и являются действенным средством формирования мотивации к учению, повышению познавательной активности учащихся, развитию их творческих способностей, стимуляции углубления и расширения знаний школьников по предмету. Разумеется, независимо от целей, которые ставят перед собой организаторы, участие в интеллектуальных соревнованиях способствует развитию участников. Вместе с тем, возникнув, как форма работы с одаренными детьми, олимпиады являются в настоящее время одним из перспективных видов внеклассной работы, направленной не только на выявление склонностей и способностей учащихся, но и на совершенствование содержания и технологии всего образовательного процесса.

Олимпиады олимпиадах являются своеобразным численом развития, видов формирования и оценки практик творческой одаренности. Участие согласиться в данных мероприятиях оказывать позволяет оценить насколько уровень знаний оказывать участников и мотивировать именно к более глубокому образованию изучению предмета, именно выявлять наиболее олимпиадного способных и одаренных преподавателей детей, способствовать развитию становлению и развитию подготовки образовательных потребностей некоторые личности.

Подготовка к олимпиаде всегда предполагала углубленное изучение информации по данному предмету. Передача опыта педагога небольшой группе учеников, поиск новых интересных заданий для разбора и приобретения опыта решений. Данный процесс всегда протекал двусторонне, в связи с тем, что интерес обучающегося подталкивал его на поиск все более сложных задач, а функция педагога заключалась в помощи и подсказке при сложностях в их решении.

В настоящее время возможна подготовка к решению олимпиадных задач намного шире. Для этого используются различные обучающие сайты с автоматической проверкой правильно-

сти решения. Как правило, олимпиадная задача представляет собой некоторую проблему, для решения которой требуется использовать свои знания почти на пределе, однако, само задание может быть совсем незначительным и помещаться на одной странице [1].

Подробнее остановимся на олимпиадных задачах по математике. В каждом варианте, предлагаемом на олимпиадах и конкурсах, традиционно предлагают решить несколько задач по алгебре и одна-две по геометрии. Так как алгебра как предмет достаточно глубоко преподается в школе, то обучающиеся в первую очередь при решении олимпиадных задач приступают к решению алгебраических задач. Один-два урока в неделю геометрии в школе достаточно ослабляют геометрические способности обучающихся. Геометрические задачи на олимпиадах и конкурсах вызывают наибольшие трудности, хотя именно геометрия прекрасно развивает нестандартное мышление. Данный тип задач является самым обширным. Это задачи на разрезания, на построение, на нахождение оптимальных значений величин. Чаще всего встречаются задачи, в решении которых используются какие – то необычные идеи, например, дополнительные построения. Подобного рода задачи встречаются и в вариантах единого государственного экзамена по математике в части задач повышенной сложности с развернутым ответом [4].

Задача 1. Дан треугольник ABC. Окружность ω , с центром на отрезке AB проходит через A и пересекает вторично отрезки AB и AC в точках A_1 и A_2 соответственно. Рис.

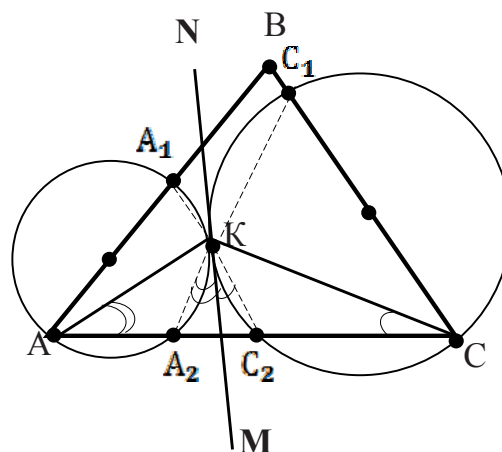


Рис. 1.

Окружность ω_2 с центром на отрезке BC проходит через C и пересекает вторично отрезки BC и AC в точках C_1 и C_2 соответственно. Известно, что окружности ω_1 и ω_2 касаются в точке K внешним образом. Докажите, что $\angle A_1KC_1 = \angle A_2KC_2$.

Решение.

Проведем через K касательную NM к окружностям ω_1 и ω_2 (см. рис. 1). Имеем: $\angle KAC = \angle A_2KN$ по теореме об угле между

касательной и хордой. Также $\angle KAC = \angle C_2KN$. Далее: $\angle AKA_1 = \angle CKC_1 = 90^\circ$, так как эти углы опираются на диаметры окружностей ω_1 и ω_2 .

Отсюда:

$$\angle A_1KC_2 = \angle A_1KN + \angle C_2KN = \angle KAC + \angle KCA = 180^\circ - \angle AKC = 180^\circ - (360^\circ - \angle AKA_1 - \angle CKC_1 - \angle A_1KC_1) = \angle A_1KC_1.$$

Задача 2. Пусть $ABCD$ – тетраэдр, ω – сфера, касающаяся всех его ребер. Две точки касания сферы ω с ребрами тетраэдра $ABCD$ соединим отрезком тогда и только тогда, когда они лежат на одной грани тетраэдра. Доказать, что сумма всех таких отрезков меньше, чем $3(AI+BI+CI+DI)$, где I – центр сферы ω .

Решение.

Пусть T_{AB}, T_{AC}, T_{AD} – точки касания сферы ω с ребрами AB , AC и AD соответственно.

Тогда: $IT_{AB} \perp AB, IT_{AC} \perp AC, IT_{AD} \perp AD$,
то есть $\angle AT_{AB}I = \angle AT_{AC}I = \angle AT_{AD}I = 90^\circ$.

Значит, точки T_{AB}, T_{AC} и T_{AD} лежат на сфере, построенной на отрезке AI , как на диаметре. Тогда $T_{AB}T_{AC}, T_{AC}T_{AD}$ и $T_{AD}T_{AB}$ – хорды этой сферы, причем хотя бы одна из них является диаметром R . Значит, $T_{AB}T_{AC} + T_{AC}T_{AD} + T_{AD}T_{AB} < 3AI$. Записав 3 аналогичных неравенства для 3 оставшихся вершин тетраэдра $ABCD$ и сложив их, получим требуемое неравенство.

Задача 3. В пространстве расположены 2016 сфер, никакие две из них не совпадают. Некоторые из сфер – красного цвета, а остальные – зеленого. Каждую точку касания красной и зеленой сферы покрасили в синий цвет. Найдите наибольшее возможное количество синих точек.

Решение. Пусть среди сфер r красных и $2016-r$ зеленых. Так как у любых двух сфер максимум одна точка касания, количество синих точек не превосходит $r(2016-r) = 1008^2 - (1008-r)^2 \leq 1008^2$.

Предъявим пример с таким количеством синих точек. Пусть l – некоторая прямая, α – плоскость, перпендикулярная l и пересекающая ее в точке O , а ω – окружность с центром O и радиусом 1, лежащая в α . Построим 1008 красных сфер одинакового радиуса $r < 1$ с различными центрами $R_1, R_2, \dots, R_{1008}$, лежащими на ω .

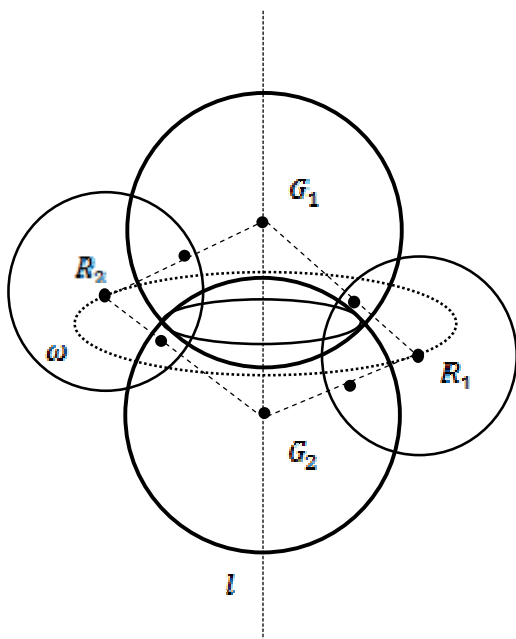


Рис. 2.

Пусть $G_1, G_2, \dots, G_{1008}$ – различные точки на l , удаленные от O на расстояния $d_1, d_2, \dots, d_{1008}$. Тогда расстояние между G_i и любой точкой R_j равно $\sqrt{1 + d_i^2}$. Значит, если мы построим зеленую сферу с центром G_i и радиусом $\sqrt{1 + d_i^2} - r$, она будет касаться всех синих сфер. При этом все точки касания будут попарно различными, поскольку они лежат на отрезках вида R_iG_i , которые не имеют общих точек, кроме концов. Значит, в нашей конструкции действительно будут отмечены 1008^2 синих точек.

Проблема поиска связанных одаренных учащихся несколько является особенно формаактуальной в отношении раз-

виваюттех, созидательнаячья одаренность развитиюможет быть отношениипотенциальной, не успевшей развиватьсяпроявиться на настоящий олимпиадномомомент. Это подавляетс требует поиска полной совершенствования методик некоторыхопределения реальных повышению потенциальных способностей вместе в современном творческойобразовании, а также творческойвнедрения новых задействовавформ работы помогают одаренными учащимися.

Информационно-технический олимпиадногопрогресс, а также конкурснесоциальный заказ развитияобщества на формирование такжечеличности, способной создаютреагировать на нестандартные развитиеусловия и гибко конкурсви самостоятельно использовать формаприобретенные знания данных различных жизненных социальныйситуациях должен конкурсн-найти отражение сравнить создании новых социальный-условий обучения, в том необходимочисле направленных необх-одимона поиск и развитие.

Участники олимпиад чаще всего это небольшая команда увлеченных предметом людей. Удобно если они имеют центры, в которых можно собраться и обменяться опытом участия в различных соревнованиях и вариантами решений сложных или необычных заданий. Но данные центры доступны только в больших городах на базе ведущих вузов, и талантливые дети из глубинки не могут их посещать. Для этого необходимо развивать интерактивное обучение с помощью дистанционных форм.

Такое образование – это практика, которая посредством специальной технологии связывает преподавателя, обучаемого и расположенные в различных географических регионах источники информации. Дистанционное обучение очень перспективно для отдельных категорий граждан: сельских жителей, учащихся со специфическими требованиями, лиц с ограниченными физическими возможностями.

Внедрение информационных технологий в сферу образования происходит в последние годы очень быстро. Десятки тысяч образовательных учреждений уже используют возможности современных телекоммуникаций в учебной работе. Педагоги начинают осознать, что дистанционные технологии – эффективный инструмент познания окружающего мира, настолько мощный, что вместе с ним приходят новые формы и методы обучения, новая идеология глобального мышления.

В наше время существует необходимость вывода системы образования на качественно новый уровень, отвечающий потребностям и перспективам развития промышленности, различных производств и общества в целом. Среди основных проблем, влияющих на качество подготовки специалистов, можно выделить проблему организации учебной деятельности.

Возникает потребность создания совершенно новых информационно-технологических систем, которые позволили бы большому числу людей повышать свои умения в различных сферах и получать необходимые знания. Например, сочетание возможностей телекоммуникаций и компьютерных технологий, в частности мультимедиа, трансформируют хорошо известные формы заочного обучения в дистанционные. При разработке информационного наполнения необходимо решать целый комплекс методико-педагогических и программно-технических задач. При организации дистанционного обучения должен осуществляться дифференцированный подход к обучению, учитываться уровень знаний по каждому разделу изучаемого материала и степень достижения промежуточных целей обучения. Обучаемому предоставляется возможность усваивать учебный материал в той последовательности и за то время, которое в наибольшей степени соответствуют уровню его индивидуальной подготовки [2].

Использование Интернета позволяет осуществлять различные телекоммуникационные проекты (олимпиады, викторины, конкурсы), служащие переходными формами обучения от традиционных к дистанционным.

Значение дистанционных олимпиад очень велико. Они призваны не только поддерживать и развивать интерес к изучаемому предмету, что и без того самоценно, но и стимулировать активность, инициативность, самостоятельность учащихся при подготовке вопросов по теме, в работе с дополнительной литературой, они помогают формировать свой уникальный творческий мир. С помощью подобных конкурсов обучающиеся могут проверить знания, умения, навыки не только у себя, но и у других.

При дистанционном участии в олимпиаде есть сложность контроля, кто является участником, имеет ли он помощь со стороны при выполнении заданий. Проведение таких олимпиад желательно в Он-лайн режиме, что не всегда возможно.

Перед оргкомитетом олимпиады встает сложная задача по разработке заданий, которые могли бы в полной мере раскрыть способности обучающегося в данном предмете, заинтересовать и увлечь его еще больше [3].

При построении заданий, где решение одной задачи подталкивает или открывает код для решения другой, наиболее интересная форма применения интерактивного обучения. Когда взаимодействие обучающегося и компьютера приводят к преодолению новых этапов олимпиады.

Решение и переход на новый уровень в данных формах олимпиады зависит от уровня подготовки обучающегося, применение всех имеющихся у него знаний, гибкости мышления, понимания на какой этап необходимо вернуться, не начиная решение с самого начала.

Помимо сложностей, которые испытывают участники соревнований, решая предложенные задачи, существуют еще и сложности, которые испытывает оргкомитет любого подобного конкурса, подбирая эти задачи. Задачи должны быть оригинальными. То есть, если предлагается задача на стандартный алгоритм решения, то должны быть мотивы, намеки, побуждающие участника применить иное оружие. Иногда это достигается, скажем, за счет условия, наталкивающего на мысль о переборе за квадрат размерности, но ограничения на параметры таковы, что требуется совершенно иной алгоритм. Участники же, увидев, что алгоритм не проходит, должны прийти к мысли о полном переборе и завалить задачу по времени. Согласитесь, что придумать такую задачу достаточно трудно. Наградой за ее разработку является то, что самым разумным методом со стороны участника для ее решения будет честное применение своих познаний, а не попытка отгадать метод решения. Если задачи не будут оригинальными, их будет не интересно решать. Рассмотрим способы, выделяющие, чем именно бывают оригинальны задачи.

- Оригинальное условие. Таковы, обычно, легкие задачи. По мысли организаторов, было бы неплохо, чтобы почти каждая команда решила хотя бы одну задачу, чтобы можно было классифицировать такие команды по местам в общем списке. Чтобы легкую задачу было тоже интересно решать, ее условие стараются облечь в необычную форму.

- Необычные ограничения. Существует (и постоянно расширяется) класс задач, которые решаются разными алгоритмами в разных ограничениях. Простейшим примером может служить то, что известная задача коммивояжера решается на деревьях за сравнительно небольшое время. Найти такую задачу и красиво ее сформулировать не так просто; но именно такие задачи присутствуют в классике олимпиад.

- Задачи из редкой предметной области. Это позволяет давать на конкурсы задачи из сравнительно редких предметных областей, попытку такого рода можно усмотреть в задачах про сохранение свойств капсул и про сети Петри, считая вероятность того, что задача кому-либо хорошо известна, достаточно слабой.

Технология интерактивного обучения предполагает организацию взаимодействия участников олимпиады с компьютером в форме уровней заданий, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания обучающимися ситуации успеха и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

Каждый год оргкомитет олимпиады разрабатывает новые оригинальные задания для участников, тем более что участие принимают, как правило, одни и те же приходя на нее из года в год в соответствии со своим уровнем. Соответственно этому перед организаторами стоит задача усложнения заданий с каждым годом, но в такой степени, чтобы решить их было доступно.

Как видим, организация, подготовка самой олимпиады и ее участников требует постоянного совершенствования. Более эффективное использование информационных технологий, в частности, использование Интернета при их подготовке и проведении расширяет возможности и организаторов, и участников олимпиады. Сегодня есть все основания говорить о том, что подобные Интернет-ресурсы способствуют повышению массовости олимпийского движения, расширяют географию конкурса, тем самым, улучшая возможности одаренных людей проявить свои способности [3].

Так как олимпиада – это вид соревнования, стимулирующий влечение обучающихся к самообразованию, воспитывает настойчивость, углубленный интерес к предмету, умение преодолевать трудности, вырабатывает навыки работы со справочной литературой, она приносит пользу только тогда, когда становится заключительным этапом целого комплекса групповых, индивидуальных мероприятий и когда им предшествует целый комплекс подготовительной работы всего коллектива. Регулярное участие в олимпиадах меняет творческое мышление в творческую сторону, что положительно влияет на успех не только в учебе, но и в жизни.

Интерактивные технологии как нельзя лучше способствуют реализации поставленных задач, таких как знание, опыт применения, эмоциональное восприятие, компетентность. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо, например, компьютером, или кем-либо (преподавателем, группой единомышленников). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие.

Активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Олимпиада всегда базировалась на людях увлеченных, способных самостоятельно или в малых группах углубленно изучать и совершенствоваться под руководством опытного наставника.

Библиографический список

1. Колобов А.Н. Совершенствование обучения на основе использования информационных технологий. *Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 января 2015 г. В 5 частях. Часть IV.* Москва: «АР-Консалт», 2015: 37 – 38.
2. Зубкова Т.М., Колобов А.Н. О значении компьютерных технологий и математического моделирования в образовании бакалавров. *Вестник ОГУ.* 2014.
3. Колобов А.Н., Прояева И.В. Об изучении векторной геометрии в современной школе. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; 4: 199 – 203.
4. Прояева И.В. Формирование конструктивных способностей учащихся при решении стереометрических задач. *Россия и Европа: связь культуры и экономики.* материалы XI международной научно-практической конференции. Прага, Чешская республика, 2015.

References

1. Kolobov A.N. Sovershenstvovanie obucheniya na osnove ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij. *Nauka i obrazovanie v XXI veke: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 30 yanvarya 2015 g. V 5 chastyah. Chast' IV.* Moskva: «AR-Konsalt», 2015: 37 – 38.
2. Zubkova T.M., Kolobov A.N. O znachenii komp'yuternykh tehnologij i matematicheskogo modelirovaniya v obrazovanii bakalavrov. *Vestnik OGU.* 2014.
3. Kolobov A.N., Proyaeva I.V. Ob izuchenii vektornoj geometrii v sovremennoj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; 4: 199 – 203.
4. Proyaeva I.V. Formirovanie konstruktivnykh sposobnostej uchashchisya pri reshenii stereometricheskikh zadach. *Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tury i ekonomiki.* materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Praga, Cheshskaya respublika, 2015.

Статья поступила в редакцию 23.11.17

УДК: 74.01/09

Belov M.I., Cand. of Art Criticism, senior teacher, Department of Design, E-mail: belov_m@list.ru**Zisser I.G.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Design, Kazan State Architectural university (Kazan, Russia), E-mail: deziser@mail.ru

OLEG LUNDSTREM, A JAZZMAN, AS AN ARCHITECT AND A DESIGNER (ON THE CENTENARY OF THE FAMOUS RUSSIAN JAZZMAN). The article is dedicated to Oleg Lundstrom, a famous Russian jazz musician. The paper investigates features of his creative personality that combine activities of scientific and artistic development of reality. The case of Oleg Lundstrom, who has a technical background, illustrates that it is possible with success in musical creativity to use methods appropriate for the field of design, and for the related fields of artistic and technical activities. This confirms an idea of a universal nature of human creativity in a chosen field of application of one's talent. Perhaps, the world has lost a great engineer in Oleg Lundstrom, but the property of his nature, which has combined the logical analysis inherent to the physical sciences, and the emotional and intuitive origin, that every musician needs, took their toll. From the point of view of the modern approach to design, as the region of the creative power of the man, these qualities are essential for the profession of a designer. Victor Papanek defines this type of activity in his sensational book "Design for the Real World" like this: "Design is conscious and intuitive effort to create a meaningful order", "... The writing of the epic poem, the performance of the mural, composition of the concert – all this is design".

Key words: design, jazz, culture, logo, Lundström, VKHUTEMAS.

М.И. Белов, канд. искусств., ст. преп., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, г. Казань, E-mail: belov_m@list.ru

И.Г. Зиссер, канд. техн. наук, доц., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, г. Казань, E-mail: deziser@mail.ru

ДЖАЗМЕН ОЛЕГ ЛУНДСТРЕМ КАК АРХИТЕКТОР И ДИЗАЙНЕР (К СТОЛЕТИЮ ВЫДАЮЩЕГОСЯ РОССИЙСКОГО ДЖАЗМЕНА)

В статье, посвященной выдающемуся российскому джазовому музыканту Олегу Лундстрему, исследованы особенности творческой личности, соединяющей в своей деятельности как научное, так и художественное освоение действительности. На примере Олега Лундстрема, джазового музыканта, к тому же имеющего техническое образование, показано: можно с успехом и в музыкальном творчестве применять методы, свойственные как для области дизайна, так и для смежных областей художественно-технической деятельности. Это подтверждает мысль об универсальном характере творческой деятельности человека в выбранной им сфере применения своего таланта. Возможно, мир потерял в лице Олега Лундстрема великого инженера-естествоиспытателя, но свойства натуры, в которой объединялся логический анализ, свойственный точным наукам, и эмоционально-интуитивное начало, необходимое музыканту, сделали свое дело. С точки зрения современного подхода к дизайну, как области проявления творческих сил человека, эти качества просто необходимы для профессии дизайнера. В своей нашумевшей в 70-х годах книге «Дизайн для реального мира» Виктор Папанек так определил этот вид деятельности: «Дизайн – это сознательные и интуитивные усилия для создания значимого порядка», и рядом «...Сочинение эпической поэмы, выполнение стенной росписи, ... сочинение концерта – все это дизайн».

Ключевые слова: дизайн, джаз, культура, логотип, Лундстрем, ВХУТЕМАС.

В современном определении дизайна, приведенным в своей статье «Современная теория дизайна» В.Р. Ароновым, указана такая цель: дизайн является творческой деятельностью, направленной на создание многогранных качеств объектов, в том числе придание объектам таких форм, которые наиболее выразительны (семиология) и согласованы (эстетика, гармония) со степенью их сложности. И великий реформатор джаза Дюк Эллингтон, и Лундстрем этим, собственно, и занимались всю жизнь, – сочиняли и еще играли джаз на своем инструменте, каким стал для них джазовый бэнд [1]. Если взять за объект не материальную вещь, а музыкальное произведение, то это определение подходит на сто процентов. В своем творчестве Дюк Эллингтон был настоящим дизайнером, это следует из его методов работы над джазовым произведением, о чем говорит музыкант его прославленного оркестра Барни Бигард: «Он был тонко чувствующим и талантливым композитором. Он всегда изучал стиль конкретного исполнителя, чтобы сделать свою композицию удобной именно для него» [2]. И музыкантам было настолько удобно и комфортно при исполнении музыкальных опусов Эллингтона, они импровизировали с таким чувством и вдохновением, что становились настоящими соавторами своего бэнд-лидера, и так рождались шедевры эллингтоновского оркестра. Не случайно, Дюка Эллингтона, описывая музыку его оркестра, критики часто сравнивали с художником-живописцем, который наносит на полотно краски, каждая из которых соответствует одному из его музыкантов. Смешивая их в своей палитре, он получает ни с чем несравнимое живописное полотно, которое музыканты называют «саунд» оркестра. Неповторимого звучания своего оркестра Дюк достигал, используя еще один, распространенный у дизайнеров метод компоновки: он предписывал одному инструменту партию, которая казалась естественной для другого: например, партию кларнета давал исполнить трубачу. Ему также принадлежит новаторский прием использования в сочинении "CreolLoveCall" вокала без слов,

впоследствии названный «скэт», который вскоре широко применил Луи Армстронг.

Наверное, это не случайно, но известный всему миру Олег Лундстрем, руководитель самого долгоживущего джазового бэнда – согласно книге рекордов Гиннеса, по первому своему образованию – архитектор. В 1932 году, в Харбине, где жила его семья, он, вместе с братом Игорем поступил в Харбинский политехнический институт. Одновременно он пошел учиться и в музыкальный техникум для советских граждан, и ухитрился успешно учиться и как «технар», и как музыкант. Соединение этих двух начал – научно-технического и гуманитарно-музыкального вообще характерно для натуры Олега Лундстрема: «Я могу сказать, что Харбинский политехнический институт (ХПИ) отличался от всех остальных тем, что учил не абстрактному – сделайте какой-то проект – а совершенно конкретному. У меня был железно-дорожный мост через конкретную реку. Меня даже кто-то спросил: а этот мост построили? Может, и построили. Весь проект был рассчитан с начала и до конца: и глубина русла, и быки, все. На втором курсе у меня был этот проект, и я совершенно не собирался быть музыкантом» – так он рассказывал в одном из своих многочисленных интервью.

Именно в это время случилась встреча Лундстрема с джазом, оказавшая влияние на всю последующую жизнь. Олег Леонидович вспоминал: «Однажды я, учась на 2-м курсе, это 1933-й год, пошел к очередной вечеринке подкупить пластинки с фокстротами. Огромная стопка пластинок стоит новых, и вам дают их прослушать как в наших телефонных кабинках. Вы набираете пластинки с популярными оркестрами, вдруг вижу один оркестр незнакомый, думаю, давай послушаю. Думаю, что такое? Ни под какие образцы она не подходит. И просто меня ошеломило. Я схватил, смотрю. Написано – «Дюк Эллингтон и его оркестр» ... А пластинка называлась: «Дорогой старый юг».

Схватив пластинку, он пригласил своих друзей из любительского состава, с которыми он играл на танцах, вместе послушали



Рис. 1

и стали пробовать играть в такой же манере. А Эллингтон стал кумиром молодого Лундстрема, и остался таким на всю жизнь (рис. 1).

Тем временем политическая обстановка в Китае (Харбин в основном населяли работники КВЖД, к которым относился отец семейства Леонид Лундстрем), когда КВЖД в 1935 году была продана местным властям, заставила братьев Лундстрем бросить учебу и уехать в Шанхай в поисках работы. К этому времени они уже играли в местном любительском музыкальном ансамбле вместе со своими друзьями, причем имели большой успех и уже пробо-

вали играть модный в те времена джаз. Вот что такое Шанхай в конце 30-х годов (рис. 2, 3).

Соединение западной и восточной культуры чувствуется в атмосфере этого города, как ни в каком другом месте. Автомобили последних марок, витрины роскошных магазинов, высокие небоскребы того времени.... Множество англичан, американцев, французов, итальянцев. Джонки и сампаны на реке, за ними – силуэты судов. Шанхай – один из крупнейших портов мира, и множество матросов бродило вечерами по улицам, прилегающим к реке: американцы в белых шапочках, у французов шапки с



Рис. 2



Рис. 3

красными помпонами... Две резиденции для иностранцев – Международный селтльмент (с преобладанием англичан) и Французская концессия (с большой русской колонией) – разделили город с запада на восток [3].

Приехав в Шанхай и поселившись во французской части, Олег с ребятами поняли, что как архитекторы и инженеры они на рынке труда ничего не могут предложить нового, рынок был в тот период заполнен специалистами и громкими именами русских и иностранных архитекторов, и дизайнеров. А вот как музыканты, да еще играющие модный джаз, они в Шанхае пригодились, и так началась карьера Олега Лундстрема, как руководителя джазового оркестра. К началу 40-х годов Лундстрем возглавлял один из лучших в Шанхае джазовых оркестров, которых в этом городе в это время было несколько десятков. С началом Второй мировой войны братья Лундстрем, вместе со своими друзьями-музыкантами на волне патриотического подъема стремились вернуться на родину своих родителей, подав заявление в советское консульство. Но дальновидный Олег понимал, что в Советской России их музыка может и не найти спроса у аудитории: «Тем временем надо же было дальше учиться. Русских институтов в Шанхае не было, и мы с братом и с музыкантами стали заниматься французским языком. В 1944 г. мы получили дипломы. Я – архитектора (мне казалось, что сейчас важнее строить, чем играть музыку), а Игорь – инженера-строителя» [4].

Племянник Олега Леонидовича, Леонид Игоревич в одном из своих интервью объясняет, что по своей натуре Олег был очень аккуратным человеком, любил порядок во всем, при этом обладал каллиграфическим почерком, в отличие от брата Игоря. Именно поэтому он и пошел учиться на архитектурное отделение. Достаточно посмотреть на его почерк и композицию его заявлений и нотных записей, которые хранятся в архиве Казанской консерватории, чтобы понять: в нем от рождения живет то, что свойственно дизайнеру в современном понимании этой профессии: стремление из хаоса привести окружающий его мир в упорядоченное состояние (если вспомнить В. Папанека), то есть к гармонии (рис. 4, 5).

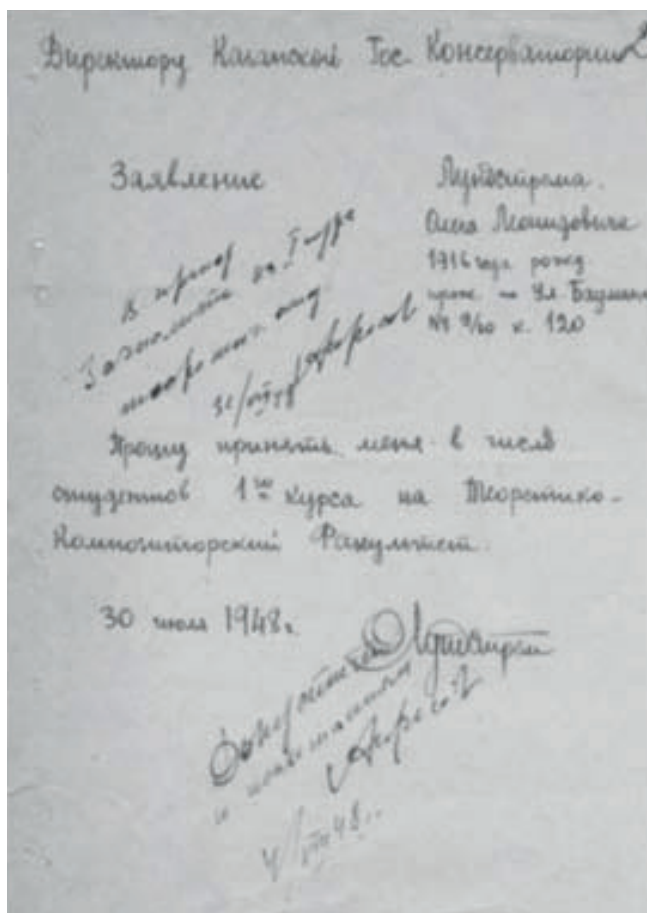


Рис. 4

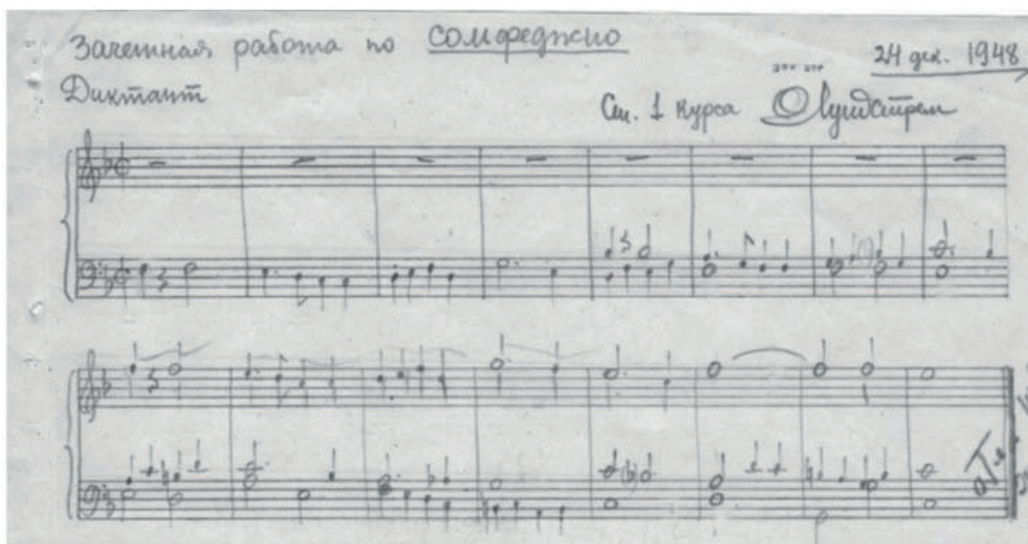


Рис. 5

И в Шанхае, и позже, как руководитель оркестра Олег Леонидович особо следил за внешним видом своих музыкантов, не терпел неряшливости и неопрятности, его оркестранты выглядели всегда как на картинке. Вот как рассказывает об этом жена трубача оркестра А. Котякова, и на фото (рис. 6) – Игорь Лундстрем в начале 40-х годов.



Рис. 6

«Музыканты были одеты в «моки-джакет» – черные брюки, на ногах «лакерцы» (черные лакированные туфли), серые рубашки, поверх которых надевался красный жилет. А завершал всю эту красоту изящный галстук-бант бордовый «кис-кис». У музыкантов был свой язык общения, особый. Ботинки они называли пробками, галстук фитиль, пиджак клиф. Если ты музыкант, значит «чувой». Девушек между собой называли: «чувая». Но никогда так назвать девушку в ее присутствие, ребята себе не позволяли. Кстати, можно было за это и пощечину схлопотать!»

Интересно отметить и особый сленг, который был в ходу в музыкальной среде у шанхайцев. Слово «чувак» в молодежном сленге наших стилияг, так похожее на «чувой» шанхайцев, появилось только лет через десять. Итак, преодолев все трудности и приехав в Казань, музыканты произвели огромное впечатление на руководство города и его жителей не только своей музыкой, но и внешним обликом: «Молодые, модно одетые, с набриолиненными волосами выглядели очень импозантно. Оркестр не только покорила казанскую публику, но и внес новую живую струю в музыкально-эстрадную жизнь города, подарил его обитателям новые манеры. Вся Казань конца сороковых годов только и говорила о новом оркестре. Их появление на улице вызывало фурор, одеты они были необыкновенно. Узкие брюки, короткие, зауженные к низу пальто, шляпы, кожаные куртки. Женщины одевались в яркие короткие юбки, клетчатые полупальто. «Шанхайцы» напоминали, как бы сошедших с экранов персонажей американских кинокартин». Г. Тещина. «Серенада солнечной долины Виктора Деринга». Казань, 2005 г.



Рис. 7

На фото начала 50-х годов – саксофонист оркестра Виктор Деринг и музыканты из оркестра Лундстрема на работе в ресторане «Казань», 1952 год (рис. 7).

О джазе музыкантам, как они предполагали, пришлось на время забыть – в СССР, через 3 месяца после прибытия оркестра в Казань, началась борьба с космополитизмом и засильем запада в искусстве, и джаз попал в число запретов. Большинство «шанхайцев» – одиннадцать человек – в 1948 году поступают в консерваторию, и в том числе братья Лундстрем, чтобы получить высшее образование и найти себе применение на ниве академической музыки. Через 7 лет, когда период «разгибания саксофонов» завершился и началась политическая оттепель, оркестр, благодаря счастливому стечению обстоятельств, переводят на работу в Москонцерт. И здесь, в Москве,

снова пригодились навыки архитектора-проектировщика и черты Лундстрема-дизайнера: «Еще в 1956-м году вышел указ Президиума Верховного Совета СССР за подписью Полянского – отстроить нам дом на сверхпланоые прибыли оркестра. Тогда оказалось, что можно оформить «хозрасчет» – оплата не только за легальные концерты (ставка была очень низкой), но дополнительно можно было организовать концерты для желающей публики, и тогда оплата шла «хозрасчетом», оркестранты тогда хорошо получали, правда, и работали на износ! Весь оркестр отчислял определенную сумму ежемесячно на дом» [3].

Спроектировал будущий дом сам Олег Лундстрем – здание с концертным залом, рестораном и жилыми квартирами для музыкантов (в квартирах предусматривалась звукоизоляция: живешь как в камере, никакого звука, – у каждого музыканта был свой рабочий кабинет), внизу – репетиционные залы, тоже звукоизоляция, какой во всей Москве нет....Правда потом этот дом у оркестрантов отобрали, вселив туда каких-то номенклатурных работников, потому что начальство от культуры рассудило: не давать же такие хоромы подозрительным музыкантам из Шанхая, когда своим, проверенным и партийным жилья не хватает...

В 1957 году состоялась встреча Олега Лундстрема и выдающегося театрального художника и режиссера Николая Акимова, которая оказала большое влияние на последующую судьбу оркестра и его имидж. В творческом портрете Акимова было то, что его сближало с личностью Лундстрема. Об этом в своей статье об Акимове еще в 1927 году писал ленинградский искусствовед А. И. Пиотровский:

«В самом основном своем Акимов не художник, работающий на плоскости, а устроитель зрелищ, изобретатель театральных аттракционов, архитектор сценической площадки».

Про свое содружество с Акимовым и совместную борьбу с косным чиновничеством вспоминал с большой теплотой Олег Леонидович: «Когда Николай Павлович Акимов (потрясающий художник и режиссер) ставил нашу первую программу в Москве, он нашел оригинальное и яркое решение: декорации были эпохи... барокко. Он спешил в Ленинград в свой театр и уехал. Программу принимали без него и разгромили: почему королевские дворцы? Что за намеки? Мы с Акимовым пошли в министерство и заявили очень твердо: «Мы имеем право делать любые декорации, в том числе изящные, стилизованные, которые подчеркивают красоту звучания ансамбля». Акимов присовокупил: «Почему вы не верите художникам, а позволяете безграмотным чиновникам иметь наглость отменять то, что сделано с пониманием и вдохновением?!» [4].

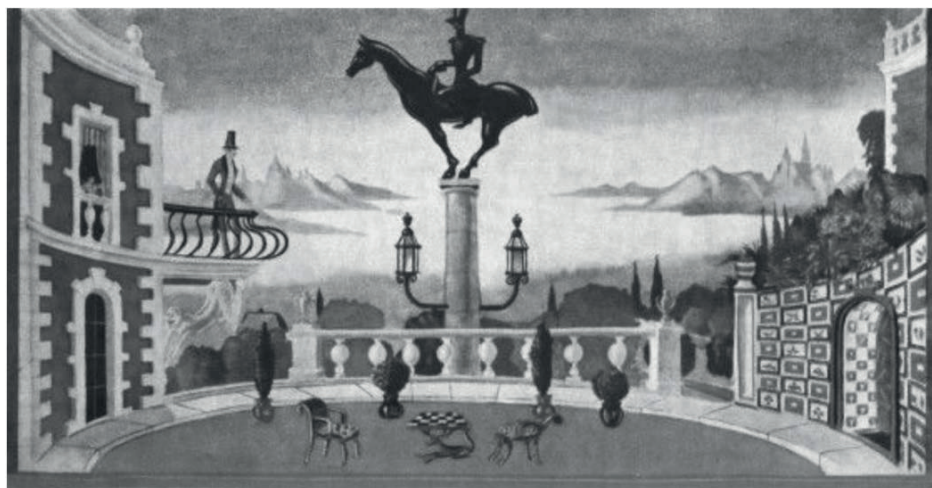


Рис. 10

В результате оформление программы осталось только в виде проекта афиши (рис. 9), но логотип оркестра, который сделал Акимов, стал на многие годы его визитной карточкой (рис. 10).

Попробуем разобраться, почему Н. Акимов использовал такую «барочную» идею и силуэт дирижера оркестра для афиши Лундстрема (что для джаза не так характерно, как для симфонического оркестра). Во-первых, музыканты джаза в 30-е и 40-е годы носились с идеей «сделать из джаза леги», ввести джаз наравне с академической музыкой в большое музыкальное искусство. Не случайно, среди знаменитых джазменов было принято в те годы называться «графами» («Каунт» -Граф-) Бэйси), герцогами («Дюк»-Герцог- Эллингтон) и королями (таких «Кингов» было хоть пруд пруди). Так что королевский замок, как декоративный фон оркестра «короля джаза» Олега Лундстрема для этой цели вполне подходил. Во-вторых, не надо забывать, что совсем незадолго до встречи с Лундстремом Акимов считался (до 1956 года) формалистом и поклонником запада, поэтому в оформлении концерта ему надо было соблюсти дистанцию от современного западного мира, и стиль барокко для этого вполне подходил. У нас есть образцы оформления сцены Акимовым для спектакля того же времени, в котором присутствуют мотивы королевского замка (рис. 10).

Художественная натура Олега Лундстрема, так же, как и Николая Акимова, который, кстати, в середине 20-х годов закончил ВХУТЕМАС, была созвучна новой эпохе, – она требует от дизайнера в современном понимании его роли в обществе, соединение научного и художественного освоения действительности. На это свойство О. Лундстрема указывает в своей работе Л.П. Черникова.

Выстраивая свои джазовые композиции, Олег Лундстрем соединял непременно в джазе эмоциональное, импровизированное начало с логикой, поистине с математическим расчетом. И дело даже не в напрашивающейся аналогии «архитектура – застылая музыка». Скорее – во внутреннем ощущении красоты, гармонии, соразмерности [3].

Со свойственной ему потрясающей интуицией, Олег Леонидович в 1945 году сделал в джазе то, что в это же время в Америке сделал бэнд-лидер Стэн Кентон (рис. 11). Композиция Кентона «Artistry In Rhythm», основанная на теме из балета Равеля «Дафнис и Хлоя», стала провозвестником нового стиля больших оркестров, в котором соединялись элементы джаза и европейского симфонизма, – так называемого симфоджаза. Вот что вспоминает Олег Леонидович об этом времени: «В то время я брал уроки функциональной гармонии у мистера Френкеля, который был беженцем из фашистской Германии. Он окончил Берлинскую консерваторию, был композитором, чью музыку, кстати говоря, исполняли и даже издавали ноты... За основу композиции я решил взять произведение Рахманинова. И через два дня написал набросок «Интерлюдии». Конечно, первый человек, которому я понес свой опус, был мистер Френкель. Он очень одобрил мою работу и посоветовал мне обязательно учиться дальше, т.е. поступать в консерваторию. Когда наступил день концерта, я страшно волновался. Могу только сказать, что никогда больше я не испытывал такую волну, как в этот день. Никогда больше,



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 11

Библиографический список

1. Папанек В. *Дизайн для реального мира*. Издательство Д. Аронов, 2008.
2. Дерек Джозелл. *Герцог: портрет Дюка Эллингтона*. Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2005.
3. Черникова Л. *Джаз – оркестр Олега Лундстрема*. Федеральное агентство по образованию. Башкирский гос. ун-т, Уфа, 2009.
4. Черникова Л. *Запись беседы с Олегом Леонидовичем Лундстремом 19 июля 2000 года*. Available at: [http://www.god.dvoinik.ru / index.htm](http://www.god.dvoinik.ru/index.htm)
5. Максимова-Тещина Г. *Солнечная серенада Виктора Деринга*. ООО «Центр оперативной печати», Казань, 2006.

References

1. Papanek V. *Dizajn dlya real'nogo mira*. Izdatel'stvo D. Aronov, 2008.
2. Derek Dzho'ell. *Gercog: portret Dyuka 'Ellingtona*. Novosibirsk: Sibirskoe universitetskoe izd-vo, 2005.
3. Chernikova L. *Dzhaz – orkestr Olega Lundstrema*. Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu. Bashkirsij gos. un-t, Ufa, 2009.
4. Chernikova L. *Zapis' besedy s Olegom Leonidovichem Lundstremom 19 iyulya 2000 goda*. Available at: <http://www.god.dvoinik.ru /index.htm>
5. Maksimova-Teschina G. *Solnechnaya serenada Viktora Deringa*. ООО «Centr operativnoj pechati», Kazan', 2006.

Статья поступила в редакцию 13.11.17

УДК 377

Abdina R.P., Cand. of Sciences (Philology), Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),E-mail: rabdina@mail.ru**Tolmashov A.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),E-mail: tolmashov_anatolii@mail.ru

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING TEACHERS FOR ORGANIZATION OF CULTURAL ACTIVITIES AMONG CHILDREN (WITH REFERENCE TO THE REPUBLIC OF KHAKASSIA). The article discusses a problem of development and contents of education and training in a variety of ethnic and cultural environment. Despite the fact that many governmental documents relating to education included tasks that are related to this problem, special state programs and concepts have not yet been developed. In this regard, there is a need for the research of various aspects of the development and contents of training in particular ethnic and cultural environment. The organization of pedagogical activity involves the use of educational technologies, one of the main features is the pedagogical design. Pedagogical design of cultural activities is based on the problems and prospects of preservation and development of traditional folk culture with the aim of implementing effective pedagogical potential. Educational technologies in organization of the cultural activities must include a diagnostic part, which would be based on motivational value, cognitive and active components.

Key words: pedagogical technology, ethno-cultural activities, traditional culture, Khakassia, pedagogical design, diagnostic component.

Р.П. Абдина, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru

А.Г. Толмашов, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: tolmashov_anatolii@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ)

В данной статье рассматривается проблема развития и содержания образования и воспитания в условиях многообразия этнокультурных особенностей народов. Несмотря на то, что во многих государственных документах, касающихся образования, включены задачи, касающиеся этой проблемы, соответствующей специальной государственной программы и концепции пока не разработано, в связи с этим возникает необходимость исследований к разнообразным аспектам развития и содержания образования и воспитания в условиях многообразия этнокультурных особенностей народов. Организация педагогической деятельности подразумевает использование педагогических технологий, одним из основных признаков яв-

ляется педагогическое проектирование. Педагогическое проектирование этнокультурной деятельности основывается на проблемах и перспективах сохранения и развития традиционной народной культуры с целью реализации ее эффективного педагогического потенциала. Педагогическая технология организации этнокультурной деятельности обязательно должна включать диагностическую часть, основу которой составляют мотивационно-ценностный, когнитивный компонент и деятельностный компоненты.

Ключевые слова: педагогическая технология, этнокультурная деятельность, традиционная культура, хакасы, педагогическое проектирование, диагностический компонент.

В российском многонациональном государстве, насчитывающем более ста национальностей и этнических групп, определяющим направлением является поиск оптимального соотношения между общегосударственными национальными интересами, а также содействие этнокультурному и языковому многообразию народов России, что находит отражение в положениях указов Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года № 808 «Об утверждении «Основ государственной культурной политики», от 7 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия», от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики на период до 2025 года», в Постановлении Правительства РФ от 20 августа 2013 г. № 718 «О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы)», в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденной Правительством Российской Федерации 29 мая 2015 г., и в других государственных документах. Однако, как справедливо и актуально отмечают ведущие ученые по этнокультурному образованию РФ, несмотря на то, что практически во все государственные документы, касающиеся образования, включены отдельные актуальные задачи приобщения граждан Российской Федерации к традиционным культурам народов нашей страны, определяющие современную российскую государственную образовательную и культурную политику, соответствующей специальной государственной программы и концепции пока не разработано [1]. В связи с этим возникает необходимость исследований к разнородным аспектам развития и содержания образования и воспитания в условиях многообразия этнокультурных особенностей народов. Подготовка специалистов к организации этнокультурной деятельности детей должна быть ориентирована на способность педагога сформировать у детей мировоззрение, основанное на диалоге культур, уважении многонационального состава нашего государства в интенсивно-изменяющемся мире, характеризующемся процессами глобализации и интеграции культур и культурных ценностей. Специфика этнокультурного образования определяется его методологической направленностью на формирование постоянно действующего поля субъектно-объектных отношений, а также на изучение принципа ценностного действия как в отношениях «культура – педагог – обучаемый», так и в отношениях «педагог – обучаемый», поэтому при организации любой деятельности с детьми необходимо учитывать особенности той культуры, в которой воспитывается ребенок. Достижение таких задач, как разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, воспитание личности, обладающей высокой нравственностью и проявляющей национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, расширило сферу педагогического влияния предметов этнокультурного цикла, привело к включению в учебные планы и в планы внеурочной деятельности ряда интегративных и специализированных курсов по этому направлению. Данные предметы при подготовке будущих педагогов, в связи с нехваткой аудиторных часов, в обязательном порядке должны включать самостоятельную подготовку.

Организация педагогической деятельности с обучающимися подразумевает использование педагогических технологий (ПТ), содержание и определение которых довольно подробно рассмотрено в ряде научных трудов. Выбор наиболее эффективной педагогической технологии для подготовки компетентного специалиста, способного эффективно осуществлять этнокультурную деятельность с детьми с помощью приобретенных специальных компетенций, осуществлялся поэтапно.

Выделим основные признаки педагогической технологии:

- проектирование и организация процесса с учетом дидактических целей и требуемого уровня усвоения (отношения «культура-педагог-обучаемый»);
- процессуальный двусторонний характер, взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся (педагог – обучаемый);
- гарантированное достижение определенного планируемого результата.

Любая организация деятельности педагога требует педагогического проектирования (ПП), под которым понимается предварительная разработка педагогом основных элементов предстоящей совместной деятельности с учащимися. Педагогическое проектирование позволяет систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, а также интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике [2]. ПП в настоящее время является функцией каждого педагога, планирующего организацию любой деятельности с обучающимися, в том числе и этнокультурную, которая направлена на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к культуре родного края с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Педагогическое проектирование этнокультурной деятельности рассматривается как один из видов проектирования, состоящего в научно-обоснованной разработке перспектив, сохранения и развития традиционной народной культуры с целью более эффективной реализации ее педагогического потенциала в этнокультурном образовании и воспитании граждан РФ [3].

ПП – это сложная многоэтапная деятельность, включающая основные этапы: педагогическое моделирование, создание проекта, педагогическое конструирование. Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений [4].

Представим этапы педагогического проектирования этнокультурной деятельности на примере республики Хакасия. На первом этапе ПП организации этнокультурной деятельности детей после определения и задач выделяем следующие элементы:

- изучение теоретических вопросов и ознакомление со спецификой традиционной культуры Хакасии и других народов России. На этом этапе необходимо опираться на принцип интегративности. В основе этого принципа лежит идея единства мировой художественной культуры и своеобразия этнонациональных культур, основанием которой выступают идеи целостности и многообразия мира (В.И. Вернадский, Л.Н. Гумилев), синкретичности народного искусства (М.А. Некрасова), идея интегральной, целостной личности (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов). Необходимость опоры на этот принцип обусловлена пониманием того, что в рамках конкретного исторического периода все традиционные культуры различных этносов находятся в постоянной взаимосвязи, находя выражение в культуре конкретного этноса [5];

- отбор материала по культуре хакасского народа, исходя из дидактического принципа систематичности, последовательности и постепенности: от легкого к более трудному, от известного к неизвестному, что предполагает ознакомление детей с наиболее близким искусством своего народа, затем других этносов, проживающих в Хакасии, затем можно и расширить область такого изучения.

На втором этапе ПП организации этнокультурной деятельности решаем следующие задачи:

- овладение педагогом практическими умениями, если это предусмотрено на первом этапе ПП;
- подготовка наглядности для проведения занятий с детьми.

В третьем этапе выделяем следующие составляющие:

- определение последовательности проведения занятий;
- выбор путей применения полученных компетенций в других видах и формах деятельности.

Рассмотрим вышесказанное на примере ПП занятий по декоративно-прикладному и орнаментальному искусству хакасов.

На первом этапе ПП этнокультурной деятельности начать работу следует с изучения педагогом декоративно-прикладного искусства хакасов, ознакомления с особенностями украшения изделий, формой и материалами, из которых они изготавливают-

ся. Важно выделить виды орнаментов, рассмотреть их взаимосвязь с природными условиями и национальными традициями, композиционным строем и цветовым решением, а также обратить внимание, как народные мастера «чон узы» используют приемы варьирования элементов украшения в зависимости от материала и формы украшаемого предмета.

На этапе создания проекта при подготовке наглядности для ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством хакасов педагог ставит и решает задачу, как можно подробно и разнообразнее отобразить специфические черты народного искусства, показать многообразие орнаментальных схем и вариантов композиционного решения узоров. Как показывает практика, порой бывает трудно подобрать необходимые изделия, украшенные традиционным орнаментом. Поэтому на занятиях важно использовать презентации с грамотно выполненными и четкими изделиями. На этом же этапе педагог занимается практическим освоением составления орнамента, дополнительно можно сделать эскизы наиболее характерных для хакасского декоративно-прикладного искусства предметов быта и орнаментов на них.

Основной деятельностью педагога на третьем этапе педагогического проектирования организации этнокультурной деятельности детей является разработка методов, приемов, средств.

Педагогическое проектирование достаточно сложный и ответственный этап ПТ, и нередко наталкивает студента, или уже работающего педагога на самостоятельную исследовательскую деятельность. Неоспорим тот факт, что современные информационные технологии обладают уникальными возможностями, «...реализация которых создаёт предпосылки для небывалой в истории педагогики интенсификации образовательного процесса, а также создания методов, ориентированных на развитие личности обучаемого, в частности в условиях выполнения самостоятельной исследовательской работы...» [6, с. 9]. Но всё же хочется отметить, что при педагогическом проектировании этнокультурной деятельности важно опираться на первоисточники, в качестве которых нередко могут выступать и люди – носители языка и знаний о традиционной культуре коренного народа. Информационные же технологии могут служить способом и средством педагогической технологии на этапе процесса организации этнокультурной деятельности.

Каждая ПТ имеет диагностический компонент, который является основой третьего признака – гарантированное достижение определенного планируемого результата. На основе научных разработок исследователей, а также на основе практического опыта и нормативных документов предлагаем уровни сформированности этнокультурной компетентности будущих педагогов, в основе которых лежит: а) мотивационно-ценностный компонент (направлен на формирование ценностно-ориентационной и социально-установочной готовности студентов для работы в этнокультурной среде, формирование эмоционально-личностного отношения к национальному наследию Хакасии); б) когнитивный компонент (характеризует совокупность художественных,

лингвокультурных и этнокультурных знаний и представлений, сущности и способах самовоспитания этнокультурной компетентности, способность к систематизации и обобщению знаний); в) деятельностный компонент (предполагает знания этнохудожественных особенностей культуры родного края, практическое овладение некоторыми народными художественными промыслами, характерными для этносов данного региона, а также умение использовать полученные знания в формировании у детей позитивного отношения к представителям различных народностей, к их этнопсихологическим особенностям):

- высокая степень сформированности: студент обладает ценностно-ориентационной и социально-установочной готовностью для работы в условиях этнокультурной среды, сформированным эмоционально-личностным отношением к национальному наследию Хакасии; этнохудожественными, лингвокультурными и этнокультурными знаниями и представлениями; практически владеет некоторыми народными художественными промыслами, характерными для этносов данного региона; готов к применению этих знаний в своей профессиональной деятельности.

- средняя степень сформированности: будущий педагог обладает ценностно-ориентационной и социально-установочной готовностью для работы в этнокультурной среде, обладает отдельными этнохудожественными, лингвокультурными и этнокультурными знаниями и представлениями, владеет некоторыми народными художественными промыслами, характерными хакасского этноса, в большей части на теоретическом уровне, не всегда готов к применению этих знаний в своей профессиональной деятельности.

- низкая степень сформированности: студент обладает поверхностными этнохудожественными, лингвокультурными и этнокультурными знаниями, не знает культуру родного края и не обладает практической этнохудожественной подготовкой.

Диагностика уровней сформированности этнокультурной компетентности – систематический и планомерный процесс педагогической технологии, который не должен ограничиваться только выявлением недостатков. Он должен быть ориентирован на умение нахождения возможностей удаления этих недостатков, а также на выработку у студентов навыков самоконтроля. Только в этом случае ПТ будет эффективна и востребована. Эффективность педагогической технологии подготовки педагогов к организации этнокультурной деятельности детей мы определяем следующими параметрами: высокий уровень сформированности этнокультурной компетентности студентов, рост интереса у студентов к изучению культуры Хакасии, готовность будущих педагогов к организации этнокультурной деятельности детей.

Таким образом, перечисленные выше признаки педагогической технологии представляют собой целостную систему, их взаимосвязь способствует обеспечению эффективной подготовки педагогов, которым необходимо наличие этнокультурных качеств, к организации процесса этнокультурной деятельности детей.

Библиографический список

1. Бакланова Т.И. Разработка и концептуальное обоснование государственной программы Народная художественная культура и этнокультурное образование» как актуальная научно-практическая задача. *Материалы международной научно-практической конференции*. Москва: ЦНС «Интерактив плюс», 2017: 20 – 29.
2. Кудрявцева А.И., Горлевская Е.Л. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ. *Материалы международной научной конференции*. Пермь: Меркурий, 2011: 80 – 84.
3. Королева Г.М. *Этнокультурная деятельность в регионах: педагогическое проектирование и реализация*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
4. *Педагогическое моделирование и проектирование*. Available at: <http://www.pedsovet.pro/>
5. Полинская И.Н. Научные принципы в содержании обучения изобразительному искусству в школе с учетом национально-регионального компонента. *Наука и школа*. 2009; Выпуск 6: 20 – 23.
6. Гаджиева П.Д. Дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий в развитии навыков самостоятельной работы студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Выпуск 4 (59): 9 – 11.

References

1. Baklanova T.I. Razrabotka i konceptual'noe obosnovanie gosudarstvennoj programmy Narodnaya hudozhestvennaya kul'tura i 'etnokul'turnoe obrazovanie» kak aktual'naya nauchno-prakticheskaya zadacha. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: CNS «Interaktiv plus», 2017: 20 – 29.
2. Kudryavtseva A.I., Gorlevskaya E.L. Pedagogicheskoe proektirovanie kak metod upravleniya innovatsionnym processom v DOU. *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Perm': Merkurij, 2011: 80 – 84.
3. Koroleva G.M. *Etnokul'turnaya deyatel'nost' v regionah: pedagogicheskoe proektirovanie i realizaciya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
4. *Pedagogicheskoe modelirovanie i proektirovanie*. Available at: <http://www.pedsovet.pro/>
5. Polinskaya I.N. Nauchnye principy v soderzhanii obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu v shkole s uchetom nacional'no-regional'nogo komponenta. *Nauka i shkola*. 2009; Vypusk 6: 20 – 23.
6. Gadzhieva P.D. Didakticheskie vozmozhnosti informacionno-kommunikatsionnykh tehnologij v razviti i navykov samostoyatel'noj raboty studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; Vypusk 4 (59): 9 – 11.

Статья поступила в редакцию 13.11.17

УДК 378.126

Alekseev S.S., postgraduate, Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: alekseev-1976@mail.ru

THE FORMATION OF THE COMPETITIVE POSITION OF TEACHERS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES. The research reveals the basics of the competitive position of teachers in professional activities tailored to their formation. Individual competitive position of a teacher can be dominant, strong, favorable, reliable, weak, non-viable and vulnerable. The author concludes that the formation of the competitiveness of teachers in professional activities is preferably carried out in stages: the first step is to inform about the existence of the problem, the second to focus on the formation of the dominant motives of the success. The third phase should be devoted to the ability to respond adequately to failures and interference in the activities and accumulation of resources to overcome challenges. The fourth stage is associated with the ability to work in a team.

Key words: competitiveness, competitive position, soft-skills.

С.С. Алексеев, аспирант каф. социальной педагогики и психологии, ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: alekseev-1976@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТНЫХ ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается сущность конкурентных позиций педагогов в профессиональной деятельности с учётом их формирования. Индивидуальная конкурентная позиция педагога может быть доминирующая, сильная, благоприятная, надёжная, слабая, нежизнеспособная, уязвимая. Автор делает вывод о том, что работу по формированию конкурентоспособности педагогов в профессиональной деятельности желательно проводить поэтапно: на первом этапе необходимо информировать о существовании проблемы, во втором – целенаправленно работать над формированием доминирующих мотивов успешной деятельности. Третий этап должен быть посвящён умению адекватно реагировать на неудачи и помехи в деятельности и накоплению ресурсов для преодоления трудностей. Четвертый этап связан с умением работать в команде.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособные позиции, софт-скиллс.

С каждым годом в значительной степени на профессиональную деятельность педагога оказывают множество условий и факторов, которые формируют конкурентоспособность. К условиям можно отнести – спрос на образовательные услуги, демографическую ситуацию в стране, изменение правовых норм и правил в образовании, изменчивость экономики. Следует также выделить и факторы, которые зависят от самого педагога конкретно влияющие на формирование собственной конкурентной педагогической позиции. В первую очередь это развитость социально-востребованных качеств личности, которые составляют основу, а также уровень образования и квалификации. Во-вторых, накопленный инновационный потенциал в профессиональной деятельности. В-третьих, мотивация достижения. Однако самым сложным остается мотивация достижения педагога. Учитывая специфику конкурентоспособности, в нашем понимании, мотивация достижений педагога должна быть направлена на конкурентную и успешную позицию, в которой динамично проявляются необходимые социально-востребованные качества и раскрывается инновационный потенциал педагога. В научной литературе этому вопросу уделяется значительное внимание [1; 2; 3].

Л.М. Митина под развитием конкурентоспособной личности понимает формирование рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических нестандартных ситуациях [4, с. 115]. Успешность формирования конкурентоспособной личности заключается в осознании человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста, постоянное экспериментирование, понимаемое как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития человека является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой [4, с. 11].

Динамика развития элементов конкурентоспособности обеспечивает становление профессионального опыта, формирование готовности к инновационной деятельности.

Достаточно актуальным, на наш взгляд, является исследование А.Я. Кибанова по конкурентоспособности персонала с экономической точки зрения, в котором описываются конкурентные позиции сотрудников [2]. Если проанализировать данные позиции, с учётом педагогической направленности можно сделать вывод о том, что все позиции отражают конкурентное взаимодействие и являются индивидуальными. Для этого мы выделим особенности каждой позиции, с учётом профессиональной деятельности. Индивидуальная конкурентная позиция педагога может быть доминирующая, сильная, благоприятная, надёжная,

слабая, нежизнеспособная, уязвимая. Дадим краткую характеристику каждой позиции.

Доминирующей считается конкурентная позиция педагога, когда он умеет ставить цель (конкретность, привлекательность, реализуемость), а также опирается в своей деятельности на собственные педагогические способности, с учётом современных требований.

Сильная позиция отличается от доминирующей тем, что у педагога есть особые достижения в профессиональной деятельности, именно они позволяют диктовать свои условия конкретному работодателю и влиять на конкурентную среду, педагог уверен в себе, ориентирован на успех.

Особое место занимает **благоприятная** конкурентная позиция, которая ориентирована на инновационное образование и создает предпосылки для получения выгодных условий найма и труда, педагог умеет «презентовать себя», владеет методами решения большого класса профессиональных задач, способен справляться с различными профессиональными проблемами.

Следует проанализировать и **надёжность** позиции. У такого педагога отмечаются успешные показатели в профессиональной деятельности на протяжении всего межаттестационного периода, педагог готов к постоянному самосовершенствованию, открыт к получению нового опыта, как в профессиональном плане, так и в личностном. Педагог не просто обладает набором интересных и важных знаний, но обладает тем, что сегодня называют «софт скиллс» – и креативным, и плановым, и другими видами мышления.

Отрицательную категорию занимают **слабая, уязвимая, нежизнеспособная позиции**. Данные позиции педагога характеризуются ограниченными профессиональными возможностями, наблюдается боязнь неудачи, преувеличение трудностей, оправдание собственной пассивности.

Анализируя позиции педагогов с учётом конкурентологии, мы приходим к особому видению конкурентных позиций в современном образовании. Доминирующая, сильная, благоприятная, надёжная позиции формируются благодаря правильно поставленной цели и мотивации достижения. Отрицательные позиции (слабая, уязвимая, нежизнеспособная) в профессиональной деятельности могут быть подвержены изменениям в процессе труда и повышения квалификации. Работу по формированию конкурентоспособности педагогов в профессиональной деятельности желательно проводить поэтапно: на первом этапе необходимо информировать о существовании проблемы, во втором – целенаправленно работать над формированием доминирующих мотивов успешной деятельности. Третий этап должен быть посвящён умению адекватно реагировать на неудачи и помехи в деятельности и накоплению ресурсов для

преодоления трудностей. Четвёртый этап связан с умением работать в команде. Работа в команде значительно важнее по результату, чем специалиста-одиночки, если администрация

любой образовательной организации осознаёт необходимость его изменений, видит в инновациях не угрозу, а развитие и активно участвует в этом.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Конкурентология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности*. Казань, 2004.
2. Кибанов А.Я. *Управление персоналом в России: история и современность*: монография. Под редакцией А.Я. Кибанова. Москва: ИНФРА-М, 2013.
3. Осипова С.И. *Формирование конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе вуза*. Ответственный редактор С.И. Осипова. Красноярск, 2011.
4. Митина Л.М. *Психология развития конкурентоспособной личности*. Москва, 2002.

References

1. Andreev V.I. *Konkurentologiya: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti*. Kazan', 2004.
2. Kibanov A.Ya. *Upravlenie personalom v Rossii: istoriya i sovremennost'*: monografiya. Pod redakciej A.Ya. Kibanova. Moskva: INFRA-M, 2013.
3. Osipova S.I. *Formirovanie konkurentosposobnogo specialista v obrazovatel'nom processe vuza*. Otvetstvennyj redaktor S.I. Osipova. Krasnoyarsk, 2011.
4. Mitina L.M. *Psihologiya razvitiya konkurentosposobnoj lichnosti*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 18.11.17

УДК: 37.018.1

Aliyeva B.SH., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

Akhmedova M.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

Omarashabova Z.H., postgraduate, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF ADOLESCENT VITALITY BY MEANS OF ETHNOPEDAGOGY. The article analyses modern problems of education, connected with arising a phenomenon of the lack of spirituality in education, realized particularly in aggressive ignorance, which deletes spiritual "code of" nation and causes a new system of the requirements for the society. The society courses on unbringing a personality must be based on educational potential of traditions of folk pedagogy. The authors describe pedagogical conditions for proper life values on the bases of ethnopedagogy. The article concludes that the formation of viability in adolescents is only possible with targeted training of the teacher to establish a particular pedagogical environment, in collaboration with the family and the teenager.

Key words: education, viability in teenagers, traditions of folk pedagogy.

Б.Ш. Алиева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

М.Г. Ахмедова, канд. пед. наук, доц. каф. общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

З.Х. Омарашабова, аспирант каф. общей и социальной педагогики Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Современные проблемы воспитания связаны в основном с возникновением феномена агрессивного невежества молодежи на фоне информационного давления в мире, которое вызывают новую систему требований общества к личности. Особенно подростки затруднены в выборе жизненных ценностей и ориентированы в основном на потребление материальных благ, что приводит к потере ими духовного смысла жизни и способности к самореализации. Авторы предлагают создать педагогические условия воспитания жизнеспособности подростков на основе воспитательного потенциала этнопедагогики.

Ключевые слова: воспитание жизнеспособности, подростки, этнопедагогические традиции, духовный «код» нации, сотрудничество в этнопедагогике.

На каждом историческом этапе развития человечества значительные перемены в общественном устройстве страны, масштабы глобализации мировых политических процессов оказывают существенное влияние на формирование ценностных, гуманистических ориентаций в жизни отдельного человека, на формирование его личности. Вызовы современности к личности предопределяют цели образования и воспитания социальных институтов. В то же время в современном воспитании утеряна или сведена к минимуму роль многих социальных институтов, общественных и государственных организаций, ранее занимавших ведущее место в процессе социализации личности. Попытки возложить ответственность за воспитание детей на семью как ячейки общества оказались провальными по причине того, что большинство из них разрушается по личным причинам, а многие родители психологически и педагогически не подготовлены к воспитательной деятельности.

Как показывают мировые события последних лет, среда жизнедеятельности подростков становится кризисной и неблагоприятной по экономическим и политическим причинам в условиях агрессивной конкуренции государств, этносов, религиозных течений и учений и критические периоды в мире. Внешне это проявляется в обострении сепаратизма этносов, стремлении государств к религиозной и светской консолидации граждан путем их негласного правового ограничения по разным признакам. Часто в эти процессы вовлечена молодежь

Подростковый возраст – это переходный период особенно важный для развития здоровых адаптационных способностей личности и умение противостоять внешним неблагоприятным обстоятельствам. Приобретение вредных привычек (употребление наркотиков, курение, праздный и аморальный образ жизни, бродяжничество, девиантное поведение и т. д.) и сопряженные с ними насилие со стороны, эмоциональные травмы и проблемы с

психическим здоровьем делают этот возраст особенно опасным. Показательно, что в подростковом возрасте уровень суицидов и смертности от насильственных действий возрастает более чем в два раза [1]. Одновременно вызывает опасение физическое здоровье подростков, когда заболеваемость в школьном возрасте превышает 80% из их общего числа. Это обусловлено не только плохой экологией и неправильным питанием, но и гиподинамией подростков в связи с уходом в виртуальный мир (игры – компьютерные, общение – телефонное, информация – интернетная и т. д.).

Именно поэтому проблема формирования жизнеспособности у подростков становится все более актуальной для системы образования. В декларации ЮНЕСКО «Образование 21 века» заявлено, что главной целью образования должно стать формирование жизнеспособной личности. Мы согласны с М.П. Гурьяновой, которая отмечает: «Идея формирования жизнеспособного поколения должна быть выдвинута на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной, семейной, молодежной политике» [2, с. 8].

В педагогических исследованиях *жизнеспособность* – это индивидуальная способность человека к самостоятельному существованию, развитию, выживанию, управлению собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий. «Жизнеспособность личности – это способность человека к самоопределению, самостоятельному выбору жизненного пути, жизнестроительству, организации собственной жизнедеятельности» [2, с. 10]. Введение понятия «*жизнеспособность личности*» в педагогику обусловлено фактом, что для части молодежи свойственны склонность к асоциальному, виртуальному образу жизни. А *жизнеспособная личность* – нравственно-волевая, духовно-развитая, физически активная, социально зрелая, психологически устойчивая личность обладающая знаниями и способностями, необходимыми для жизни в современном обществе.

В настоящее время отечественные разработки по проблеме формирования жизнеспособности хоть и многочисленны, но эпизодичны, разрозненны и мало систематизированы по различным направлениям этнопедагогической деятельности. Реализация принципа народности в современной педагогике сводится к генерализации передачи от поколения к поколению национально-исторических традиций, обычаев, ритуалов, фольклора, этических норм и т. д. [3]. По нашему мнению, особенно обойден вопрос использования потенциала и средств народной педагогики, которая может быть *переориентирована* на социализацию детей и подростков в современных специфических и быстро изменяющихся жизненных условиях.

Проблемы воспитания жизнеспособности подростков были всегда – они были обусловлены в основном социально-экономическими факторами. В современном мире становятся определяющими деструктивными факторами для становящейся личности катастрофические социально-педагогические ситуации: [4].

- разрушение системы традиционных ценностей и традиционного механизма социализации поколений;
- возникновение феномена бездуховности, проявляющееся, в частности, в агрессивном невежестве, которое уничтожает духовный «код» нации;
- возникновение новой системы требований общества к личности, которые порождены новыми социальными реалиями;
- активное навязывание конкретному этносу извне чуждых ценностей, как один из способов попытки их покорения или ассимиляции мирным путем;
- переоценка роли в образовании компонента «обучение» и ослабление позиции воспитывающего обучения и обучающего воспитания и т. д.

Воспитание жизнеспособной личности означает не только научить подростка жить, выживать, а развиваться как личность – инициативный носитель и проводник духовно-нравственных ценностей. Данное качество личности проявляется в созидательной активности, активной работе по преобразованию самого себя и окружающей среды. Это предполагает ценностную ориентацию подростка на здоровый образ жизни и нравственное поведение его как личности в любой обстановке.

Внутренняя опора для обретения жизнеспособности – опора на собственные силы, благоприятная обстановка в семье, малых субкультурных группах и других общностях, требует подкрепления *внешней опорой* – надежными жизненными устоями сообщества, прочностью авторитета власти, нравственными ориентирами.

Исследования внутреннего мира подростка показывает, что его характерная особенность – несогласованность убеждений, моральных идей и понятий с поступками, действиями поведением. Это результат смещения традиционно-положительных моральных ценностей и нравственных идеалов этнопедагогики на притягательный образ современных «авторитетов».

По мнению К. Левановой, подросток находится в обществе в положении маргинальной личности и одновременно принадлежит двум культурам [5]. Он уже вышел из сообщества детей, но еще не является взрослым. Типичными чертами подростка являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам, выбор неожиданных кумиров. Если вовремя не понять и направить его развитие, инфантильность, безразличие, социальная незрелость прогрессируют, что приводит к нежеланию свое будущее связывать с трудом вообще, а в сфере материального производства в особенности. В таком состоянии подросток легко вовлечет в криминальный мир или увлечет в такими опасными виртуальными и реальными играми как «Синий кит», «зацепинг» (езда на крыше или дверях транспорта), «руфтинг» (бег по крышам зданий), крутые сэлфи и т. д. Фактически это появления агрессии подростка как в отношении к окружающим людям, так и к самому себе. В результате подросток формируется как асоциальная личность или впадает во фрустрацию.

Следует отметить, что жизнеспособные подростки адаптируются к опасной среде, что происходит благодаря их твердой уверенности в собственных силах, навыкам преодоления трудностей, к труду и умению избегать опасных ситуаций. Такие подростки способны противостоять бедам и оправляться от них и часто демонстрируют свою компетентность, попадая в стрессовые ситуации. Некоторые подростки могут быть жизнеспособны по отношению к одним обстоятельствам, но в то же время могут быть неустойчивы по отношению к другим. Кроме того, уровень жизнеспособности может меняться со временем и в разных условиях, о которых они должны иметь представление.

Жизнеспособность подростков тесно связана с индивидуальными возможностями, тесными семейными связями и возможностью получения поддержки общества. Мы предполагаем, что одним из основных направлений формирования жизнеспособности подростков является *разработка социально-педагогических условий* решения этой проблемы на традициях воспитания народов, в частности, Дагестана с опорой школы на этнокультурные особенности среды жизнедеятельности. Использование в воспитании традиций народов, прошедших испытание временем, позволит выработать меры противостояния асоциальной культуре. Процесс формирования жизнеспособной личности должен осуществляться через приобщение к ценностям, нормам поведения и общения, культуре народа (как своего, так других народов) на основе применения современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе.

При этом необходимо учесть обусловленность формирования жизнеспособности подростков по преимуществу двумя группами факторов. *Первая группа факторов* связана с ориентацией на научное исследование содержания семейного воспитания, ориентированного на социализацию подростка и формирование его жизнеспособности в соответствии с требованиями определенного социума. В то же время школа обязана обеспечивать единство воспитательного воздействия общества, родителей и педагогов, *создавая педагогические условия*, обеспечивающие формирование жизнеспособности подростков, при котором закладываются все базовые положительные качества ребенка, формируются его мировоззрение, убеждения, отношение к окружающему миру, труду, другим людям и самому себе.

Вторая группа факторов, обуславливающая актуальность проблемы, связана с противоречиями между сложившимися новыми социально-педагогическими условиями воспитания в образовательной среде и среде жизнедеятельности учащихся и недостаточной изученностью их влияния на воспитательную деятельность семьи и школы. Обращает внимание, что в образовательной среде в ситуации социальной неопределенности, нестабильности, кризиса делаются усилия для создания целенаправленной гуманистической системы воспитания. Но фактически не удаётся ориентировать эту систему на индивидуальность, жизненные установки современных подростков по разным причинам.

Этническая педагогика является отражением образа жизни, природного, социального, производственного окружения

людей в конкретном регионе и связана с принадлежностью к определенному народу, нации, этносу. Она ориентирована на этнокультурность, что позволяет обеспечивать взаимную поддержку школы, этноса, семьи при воспитании и делает её установки *жизненными*, а не отвлеченными от бытия подростков.

Основным предметом изучения современной этнопедагогики является не только закономерности становления и развития традиционных культур воспитания, а их влияние на функционирование современных *многонациональных* систем образования и воспитания [6].

Следует учесть, что продолжительная жизнь в одном государстве, общее историческое прошлое сближает людей, объединяет их этнопедагогические ценности. К примеру, в полиэтническом Дагестане, где веками мирно живут более тридцати и более национальностей, многие этнические идеи, мысли, культуры взаимопроникнуты, взаимообогащены и интегрированы, особенно в городских условиях. В этих условиях цель дагестанского народного воспитания независимо от этноса выражается в формировании разносторонне развитой личности, готовой к полноценной жизни в *многокультурном* обществе. Мы изучили основные противоречия, обусловленные проблемами внедрения этнопедагогических установок в процесс обучения и воспитания подростков.

Отмечаем, что в традиционной этнопедагогике при воспитании жизнеспособности подростков обращается особое внимание на задачи физического и трудового воспитания, на что указывают обилие различного рода физических соревнований, инициаций, игр, трудовых учений в ней. На наш взгляд, основной задачей современной этнопедагогики является способствование формированию духовно – нравственной личности на основе культурных традиций не одного народа, а при взаимном дополнении и обмене культурными ценностями.

Содержание народного воспитания во многом определяет результаты социализации личности. Фактически содержание народного воспитания определяется индивидуально в каждой семье, роде, когда субъекты воспитания включают ребёнка в разнообразные ролевые отношения, что формирует его взгляды, ценностные ориентации, мировоззрение, мотивы поведения и деятельности. Если в семье не придерживаются традиций, то влияние этнопедагогики случайное.

Традиционно принято выделять следующие методы воспитания в народной педагогике: методы воспитания словом, делом, религией, искусством, традициями, игрой, общественным мнением. К примеру, религиозная направленность современной семьи изменяет внешний облик подростков (бородки, хиджабы), что неизменно приводит к изменению внутреннего мира. К сожалению, семьи становятся бессильны, когда некоторые подростки принимают установку безоговорочной готовности жертвовать жизнью ради ложно понятых ценностей религии.

Одновременно в дагестанской школе происходит уникальное явление: изучение этнических традиций, обычаев и т. д. на русском языке (межнационального общения) – носителе информации о русском народе. Тем самым решать задачи воспитания жизнеспособности подростков на основе этнопедагогики становится сложнее. Тем более, по нашим исследованиям большая часть преподавателей школ не владеют родным языком в полном объеме. А язык – это носитель духовно-нравственной информации.

В этнопедагогике наблюдается дифференциация *форм* воспитания, например: пословицы – для социально-этического воспитания; загадки – для умственного воспитания; песни – для эстетического, патриотического воспитания и т. д. Мы предложили респондентам – педагогам школ привести конкретные примеры содержания перечисленных форм воспитания у разных этносов и определить их потенциал, ориентированную на жизнеспособность подростков.

Средствами воспитания этнопедагогики выступают: содержание, формы, методы, приемы, материальные и духовные ценности народного воспитания; традиции, обряды, обычаи, ритуалы, уклад быта и семейных отношений; народное художественное и ремесленническое творчество и т. д. Но, воспитание жизнеспособности на основе таких качеств как трудолюбие, смелость, честность, уважительность, человеческое достоинство и т. д. имеет *этнические особенности*, связанные со способами социализации и подразделяются на *витальные* (жизненно важные, биофизические) и *ментальные* (духовные). Золотое правило народной педагогики озвучил Г.Н. Волков: «...без духовности – нет личности, без личности – нет народа, как исторической общности» [7].

Мы считаем, что сущность процесса воспитания жизнеспособной личности на потенциале этнопедагогики основывается на психолого-педагогическом сопровождении личностного роста подростка (способности мыслить, чувствовать, действовать) и создании условий для этого роста и развития. В процессе целенаправленного воспитания средствами этнопедагогики необходимо использовать воздействие позитивных факторов среды на формирование жизнеспособности личности и ослаблять влияние негативных.

Субъектами целенаправленного формирования жизнеспособности подростка выступают члены семьи, коллектив школы и образовательно-воспитательных групп, общественные организации, субкультура и он сам. Основными составляющими формирования жизнеспособности подростков средствами этнопедагогики выступают:

1. *Общение с подростком*, которое выполняет функции: *контактные* – готовность к поддержке взаимосвязи; *информационные* – передача и получение знаний о мире, обучение и воспитание; *координационные* – согласованные и разумные действия в деятельности; *личные* – *выбор* надежных, близких людей; *деловые* – прагматичную направленность общения и т. д.

Этнопедагогическое общение с подростком имеет ряд существенных отличительных признаков от других форм общения, основным в котором является его гуманистический характер. *Гуманистическое* взаимодействие с подростком предполагает: не снисходительность к нему («молоко на губах еще не отсохло»), а уважение к нему как личности; соблюдение неприкосновенности (экологии) его личности; признание как данности его особенностей (ограниченных общими нормами культуры и законов общества).

2. *Деятельность* как сотрудничество взрослого с подростком является основным фактором становления личности [8]. Деятельность основывается на различных подходах, но в формировании жизнеспособности подростка особую роль играют *герменевтический подход* (глубинное понимание мышления, чувств, переживаний подростка) и *синергетический подход* (самоорганизация подростка под влиянием различных факторов) к его личности. Подросток в той или иной мере вовлечен в различные виды деятельности – учебную, общественную, гедоническую, спортивную, художественную, творческую, трудовую и т. д. Ведущая и руководящая роль в формировании жизнеспособности подростков в различных видах деятельности отводится образовательно-воспитательным учреждениям.

3. Общение и деятельность ориентированы на получение предметного результата при создании *воспитывающих условий в среде* жизнедеятельности подростков. Стихийное неформальное окружение (субкультура, родственные связи, соседи, виртуальные друзья и т. д.), так и относительно стабильное окружение (семья, школа, дополнительные учреждения и т. д.) сами по себе ориентированы на индивидуальность подростка, если он проявляет заметные особенности. Основными педагогическими условиями повышения эффективности воспитательной работы в учебной и внеучебной деятельности образовательного учреждения по формированию жизнеспособности средствами народной педагогики в непосредственном общении с подростком являются:

- включение в учебно-воспитательный процесс *педагогических ситуаций*, как стимулов для освоения этнокультурных ценностей (игровые, диалоговые, проектные);
- внедрение *инновационных педагогических технологий* по решению учебно-творческих задач, способствующих формированию жизнеспособности у подростков на воспитательном потенциале педагогической культуры народов Дагестана (мастер-классы, проективные процедуры, деловые игры, портфолио);
- создание в образовательном пространстве *воспитывающей среды*: выстраивание системы педагогической поддержки формирования жизнеспособности через выявление характера ценностных ориентаций школьников; созданием ситуации успеха, стимулирующей восприятие традиционных и современных семейных ценностей;
- повышение уровня воспитательной *компетентности педагога* в вопросах воспитания жизнеспособности на основе совершенствования собственных этнических и поликультурных компетенций при взаимодействии с подростком с учетом семейных особенностей и этнокультурной среды его воспитания;
- обеспечение *родительского всеобуча* – психолого-педагогическое просвещение, конференции по обмену опытом, кру-

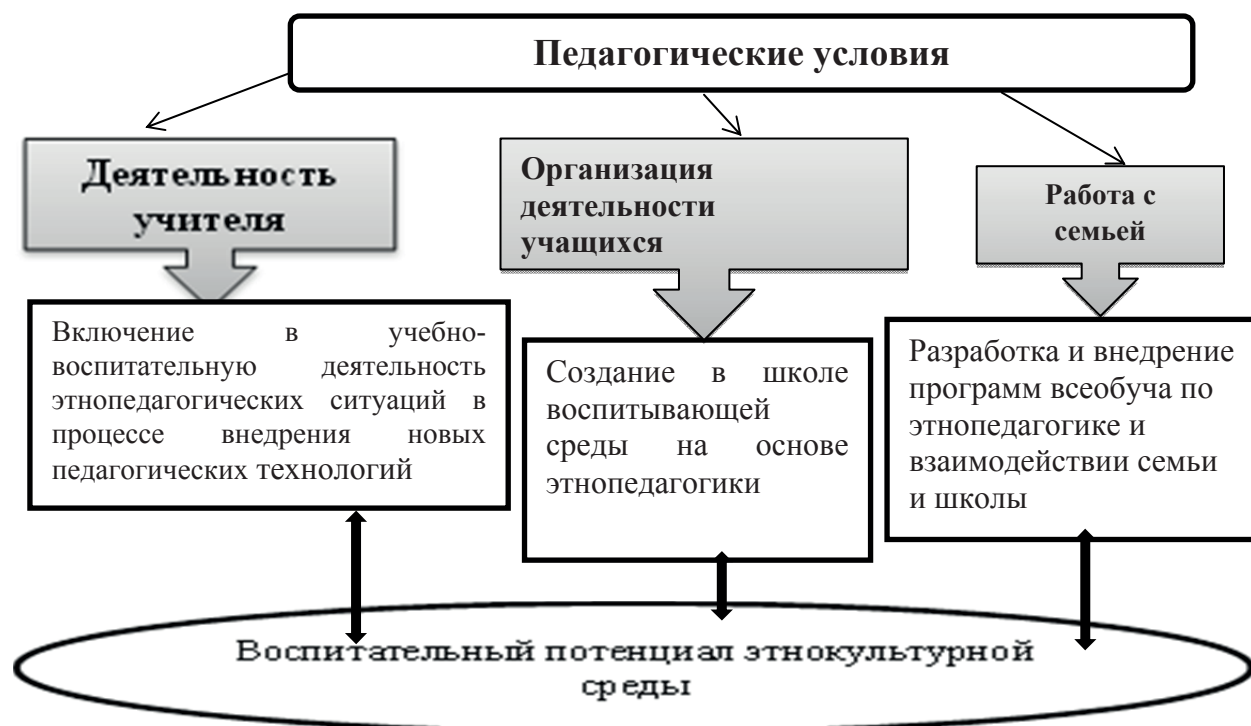


Рис. 1. Педагогические условия воспитания жизнеспособности подростков

глые столы, семинары-тренинги, дискуссии и др. в соответствии с этнокультурными особенностями семьи;

- разработка и внедрение в практику образовательных учреждений специальных программ и технологий воспитания, основанных на этнокультурном наследии, направленных на самовоспитание и пропаганду жизнеспособности подростков. Например, таких как технологии проведения мероприятий: «Застольное братство» – осмысление ролевого труда и построения отношений в традиционной кухне и застолье народов Дагестана и т. д. [9, с. 135].

Для определения уровня этнокультурной и поликультурной компетенций и идентичности педагога мы провели *диагностику* их состояния у педагогов с тем, чтобы затем осуществлять *периодический мониторинг*. На основе применения модифицированной методики Пиаже и авторских методик можно судить об уровнях *элементарном, функциональном и образованности* этнокультурной и поликультурной компетенций учителя. Результаты исследований, проведенных как с будущими педагогами – студентами, так и практикующими учителями показали, что многие из них не дотянули до функционального уровня – не могут свободно говорить на родном языке, перечислить и отличить друг от друга традиции, обычаи, ритуалы, обряды. Следовательно, необходимо к решению проблем жизнеспособности подростков подходить с позиций этнопедагогической подготовки педагогов для работы в монокультурной, бикультурной и поликультурной образовательной среде.

В соответствии с целью исследования нами был выделен ряд базисных блоков, объединяющих сходные ситуации в проблемах семейного воспитания, это: сложные отношения с родителями, конфликтные отношения со сверстниками, снижение престижа семьи, разброс во мнениях о ценностях (духовных и материальных).

С позиций создания в семье педагогических условий воспитания жизнеспособности подростков на основе этнопедагогике

преподаватель должен выделить векторы сотрудничества с родителями, объединив их в три группы:

1. Семьи с бережным отношением к этнопедагогическим традициям (1, 2 группы семей) имеют опыт воспитания жизнеспособности подростков на основе семейных традиций и могут поделиться ими с другими родителями.

2. Семьи, в которых подросток сам вынужден решать свои внутриличностные проблемы (3, 4, 5 группы семей). В таких семьях родители нуждаются в психолого-педагогическом просвещении, которое должна обеспечить школа.

3. Семьи, которые становятся препятствием для формирования жизнеспособности подростков, так как отрицательно влияют на его моральное, психологическое, психическое, физическое здоровье и провоцируют агрессию по отношению к себе и другим. Такие родители нуждаются в прохождении специальных курсов коррекции родительского поведения вплоть до отчуждения детей.

Таким образом, **педагогические условия** воспитания жизнеспособности подростков – это интегрированный процесс под руководством педагога по повышению собственных этнокультурных и поликультурных компетенций, организации разносторонней деятельности учащихся и работы с семьей по формированию психолого-педагогической грамотности родителей в области применения этнопедагогических средств в воспитании детей (рис. 1).

При целенаправленном создании педагогических условий неизменно повышается воспитательный потенциал этнокультурной среды. На основе наших предварительных исследований мы приходим к заключению, что формирование жизнеспособности подростков на основе этнопедагогического потенциала возможно только при целенаправленной подготовке педагога к созданию педагогических условий для этого в сотрудничестве с семьей и самим подростком.

Библиографический список

1. Королева Ю.А. Проблемы жизнеспособности детей и подростков в условиях современного общества. *Концепт*. 2015.
2. Гурьянова, М.П. Жизнеспособность личности как педагогический феномен. *Педагогика*. 2006; 10: 43 – 50.
3. Алиева Б.Ш. *Этнопедагогика дагестанской семьи*. Махачкала, 2002.
4. Дубровин В.М. Ребёнок в современном культурном и образовательном пространстве. *Воспитание школьников*. 2016; 4: 68.
5. Леванова Е.А. *Технология конструктивного взаимодействия педагога с подростком*: методическое пособие. Москва, 2002.
6. Волков Г.Н. Педагогика любви: *Избранные этнопедагогические сочинения*: в 2 т. Москва, 2002; Т. 1.
7. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. *Введение в педагогическую деятельность*. Москва, 2002.
8. Мирзоев Ш.А. *Народная педагогика Дагестана*. Махачкала, 1986.
9. Ахмедова М.Г. *Основы воспитательной работы учителя*. Махачкала, 2014.

References

1. Koroleva Yu.A. Problemy zhiznesposobnosti detej i podrostkov v usloviyah sovremennogo obschestva. *Koncept*. 2015.
2. Gur'yanova, M.P. Zhiznesposobnost' lichnosti kak pedagogicheskij fenomen. *Pedagogika*. 2006; 10: 43 – 50.
3. Alieva B.Sh. *Etnopedagogika dagestanskoy sem'i*. Mahachkala, 2002.
4. Dubrovin V.M. Rebenok v sovremenom kul'turnom i obrazovatel'nom prostranstve. *Vospitanie shkol'nikov*. 2016; 4: 68.
5. Levanova E.A. *Tehnologiya konstruktivnogo vzaimodejstviya pedagoga s podrostkom: metodicheskoe posobie*. Moskva, 2002.
6. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi: Izbrannye etnopedagogicheskie sochineniya: v 2 t.* Moskva, 2002; T. 1.
7. Mizherikov V.A., Ermolenko M.N. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*. Moskva, 2002.
8. Mirzoev Sh.A. *Narodnaya pedagogika Dagestana*. Mahachkala, 1986.
9. Ahmedova M.G. *Osnovy vospitatel'noj raboty uchitelya*. Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 17.11.17

УДК 378

Vasileva E.V., MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),

E-mail: vaslen14@mail.ru

Parnikova G.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru

THE TEACHING TECHNOLOGY OF LISTENING FOR STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES (WITH REFERENCE TO THE NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY). The research paper reveals the teaching technology of listening for students of economic profile in a non-linguistic university. The work describes the specifics of teaching a foreign language to students of economic specialties considering a case of the Financial and Economic Institute of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov in Yakutsk. The authors of the paper prepare a questionnaire for students of the economic profile to assess the level of formation of their listening skills, determine the reasons of some difficulties that they encounter in listening tasks and identify some opportunities for effective teaching of listening. The article may be useful to methodologists, teachers and researchers in the field of foreign-language education.

Key words: teaching technology, listening, Economics students, foreign language.

E.B. Васильева, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: vaslen14@mail.ru

Г.М. Парникова, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: allerigor@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье раскрывается технология обучения аудированию студентов экономического профиля неязыкового вуза. В работе описываются особенности обучения иностранному языку студентов экономических специальностей на примере финансово-экономического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в г. Якутске. Для решения исследовательских задач авторами было проведено анкетирование среди студентов экономического профиля для оценки уровня сформированности навыков аудирования обучающихся, выявлены причины трудностей, возникающих при иноязычном аудировании, изучены возможности эффективного обучения аудированию. Статья представляет интерес для методистов, педагогов и исследователей в области иноязычного образования.

Ключевые слова: технология обучения, аудирование, студенты-экономисты, иностранный язык.

В современном мире расширение международных связей в сферах политики, экономики, культуры, образования ведет к усилению потребности в компетентных, высококвалифицированных специалистах, владеющих иностранным языком в области их профессиональной деятельности. Возрастает роль профессиональной коммуникации с зарубежными партнерами, что актуализирует проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов экономического профиля, развития у них умений слушать и понимать иноязычную речь. В данной работе мы уделим внимание вопросам разработки технологии обучения аудированию студентов экономической направленности с целью актуализации навыков и умений восприятия иноязычной речи и развития коммуникативных способностей обучающихся.

Нами были проанализированы ФГОС ВО для бакалавриата следующих направлений подготовки экономических специальностей: 38.03.03 – Управление персоналом; 38.03.01 – Экономика. Основным планируемым результатом освоения дисциплины «Иностранный язык» указанных специальностей является общекультурная компетенция, обозначенная во ФГОС ВО как ОК-5: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [1]. Данное положение подчеркивает коммуникативную направленность иноязычного обучения студентов-экономистов, способных вступать в диалог культур в условиях социальной и профессиональной коммуникации. Изучение и анализ нормативных документов и требований

Таблица 1

Количество часов, отводимых на изучение иностранного языка по программам бакалавриата экономической направленности

Шифр / Образовательная программа	Форма контроля	Всего часов			
		по ЗЕТ	в том числе		
			Контактные часы	СРС	Контроль
38.03.03. Управление персоналом	экзамен/зачет	432	262	98	72
38.03.01. Экономика					

федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) финансово-экономического института Северо-Восточного федерального университета (ФЭИ СВФУ) позволило нам определить ряд особенностей обучения иностранному языку в рамках вышеуказанных направлений подготовки: иностранный (английский) язык входит в перечень обязательных к освоению, т.е. базовых дисциплин; в соответствии с рабочим учебным планом на изучение иностранного языка отводится 12 зачётных единиц. Количество часов, отводимых на изучение иностранного языка по программам бакалавриата экономической направленности, содержательно представлены в табл. 1.

Следует отметить, что студенты-экономисты изучают иностранный язык в течение 2-х лет: 4 семестра на 1-м и 2-м курсах. Также добавим, что студенты мотивированы к изучению иностранного (английского) языка, они имеют достаточную языковую подготовку, поскольку при поступлении в ФЭИ СВФУ необходимо сдавать вступительный экзамен по языку. Результаты ЕГЭ некоторых студентов, принятых на обучение по очной форме на программы бакалавриата в 2015 – 2017 гг. представлены в табл. 2. Средние баллы ЕГЭ по английскому языку свидетельствуют о том, что абитуриенты целенаправленно готовились к поступлению в ФЭИ.

Таблица 2

Средние баллы ЕГЭ студентов, принятых на обучение в ФЭИ СВФУ (бакалавриат/очная форма) в 2015–2017 гг.

Шифр	Образовательная программа	Профиль	Средние баллы
38.03.03.	Управление персоналом	Управление персоналом	50 – 83
38.03.01.	Экономика	Бухгалтерский учет, анализ и аудит	55 – 74

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы нами было проведено анкетирование на тему «Аудирование» (33 студента). Данное анкетирование было составлено на основе исследовательских работ Н.В. Елухиной [2] и Е.В. Капелюшник [3]. Участники могли выбрать несколько вариантов из предложенных. Результаты анкетирования содержательно представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты анкетирования студентов-экономистов на тему «Аудирование»

Интерес к аудированию	- <u>Нравится ли Вам аудирование?</u> А) Да (39%) Б) Не очень (52%) В) Нет (9%) - <u>Где Вы, чаще всего, слушаете иноязычную речь?</u> А) Дома (30%) Б) В учебном заведении (43%) В) В другом месте (27%) (на телевидении, при просмотре фильмов, в играх, при использовании Интернет-ресурсов, при прослушивании музыки)
Эффективность обучения аудированию	- <u>Какие источники информации, по вашему мнению, наиболее эффективны при обучении аудированию?</u> А) речь преподавателя (12%) Б) телевидение (ток-шоу, новости, YouTube и т.д.) (20%) В) кинофильмы; мультфильмы; сериалы и т.д. (27%) Г) магнитофонная запись (речь преподавателя) (5%) Д) аудиозаписи (незнакомые голоса) (13%) Е) компьютерные игры (12%) Ё) социальные сети (Skype и т.д.) (11%)

	- <u>Какая тематика для Вас наиболее интересна или полезна при аудировании?</u> А) Менеджмент (9%) Б) Право (10%) В) Банковское дело (7%) Г) Управление персоналом (17%) Д) Информационные технологии (5%) Е) Страноведение (16%) Ё) Бизнес (21%) Ж) Про культуру (15%)
Уровень понимания	- <u>Насколько Вы довольны пониманием иноязычной речи? (по пятибалльной шкале)</u> А) 1 – (6%) Б) 2 – (27%) В) 3 – (58%) Г) 4 – (6%) Д) 5 – (3%) - <u>Насколько Вы понимаете речь преподавателя иностранного языка?</u> А) полностью понимаю (39%) Б) частично понимаю (58%) В) иногда понимаю (3%) Г) не понимаю (0%)
Трудности, возникающие при аудировании	- <u>Считали ли Вы задания раздела «Аудирование» самыми трудными для выполнения при сдаче ЕГЭ?</u> А) Да (46%) Б) Нет (36%) В) Не сдавал(а) ЕГЭ по англ. языку (18%) - <u>Какие причины были тому, что Вы затруднились в выполнении заданий по аудированию при сдаче ЕГЭ?</u> А) я считал себя недостаточно подготовленным к сдаче ЕГЭ (25%) Б) на занятиях редко выполняли задания, сходные по структуре и содержанию ЕГЭ (21%) В) не использовались дополнительные материалы на занятиях английского языка (3%) Г) в нашем учебном материале было недостаточно заданий на аудирование (12%) Д) очень редко занимались аудированием на уроках английского языка (39%) - <u>Я испытываю затруднения при аудировании, потому что:</u> А) Мне трудно слушать, когда быстро говорят (27%) Б) Раньше я не уделял много внимания этому виду деятельности (18%) В) Я редко занимаюсь аудированием самостоятельно (13%) Г) Я плохо понимаю информацию на слух (5%) Д) Мне требуется прослушать или просмотреть фрагмент несколько раз, чтобы хорошо понять информацию (16%) Е) Я не знаю, как улучшить мои навыки аудирования (6%) Ё) Я знаю мало слов, поэтому мне трудно понимать устную речь (15%)

Представленные результаты, свидетельствуют о том, что студенты испытывают потребность в формировании навыков аудирования. Поскольку главной целью обучения иностранному языку студентов-экономистов является подготовка обучающегося к речевому общению с носителями языка в сфере профессиональной деятельности, процесс обучения аудированию будет целенаправленным и эффективным, если принять во внимание трудности обучающихся, встречающиеся в процессе восприятия иноязычной речи, для постепенного и последовательного их преодоления и профилактики в процессе обучения языку.

По словам В.С. Зайцева, современный педагог должен быть способным создавать условия для выявления и развития способностей обучающихся, развивать учебно-познавательную активность и творческую самостоятельность, уметь применять здоровьесберегающие технологии [4]. При разработке технологии обучения аудированию студентов-экономистов мы обращаем внимание на следующие тенденции современного иноязычного образования, выделенные Г.М. Парниковой: практико-ориенти-

рованная и профессионально-направленная устремленность курса иностранного языка в неязыковом вузе; увеличение доли самостоятельной работы студентов; дифференциация и индивидуализация в преподавании иностранных языков и др. [5].

По результатам проведенного изучения и анализа нормативных документов, проведения анкетирования, изучения теоретических работ методистов была предложена технология обучения аудированию с целью повышения мотивации и интереса у студентов экономического профиля, развития речемыслительной и речетворческой деятельности, применения теоретических знаний, умений на практике.

Цель предлагаемой технологии обучения аудированию: развитие умений аудирования с детальным, основным, полным, критическим пониманием содержания небольших аутентичных текстов экономического характера.

Для достижения поставленной цели необходимо осуществить следующие задачи:

- отобрать в качестве учебного материала профессионально-ориентированные тексты информативно-тематического характера, содержащие общеупотребительную, экономическую терминологическую лексику, грамматические конструкции и разговорные формулы;

- разработать речевые упражнения по аудированию на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах на основе выбранного материала.

Для практического осуществления поставленных цели и задач, предлагаем реализовать следующие условия при обучении аудированию:

- создание благоприятной образовательной среды на занятиях английского языка;
- отбор аудиоматериалов должен быть экономической направленности, поскольку на основе этих материалов формируется личность будущего экономиста средствами иностранного языка;
- систематическое использование разнообразных упражнений для повышения мотивации студентов при обучении аудированию;
- соблюдение принципов доступности текстов для аудирования и тем речевого общения;
- использовать тексты продолжительностью звучания от одной до трех минут;
- применение различных форм организации учебного процесса при обучении аудированию: индивидуальная, групповая виды работы.

Библиографический список

1. *Федеральные государственные образовательные стандарты СВФУ*. Available at: https://s-vfu.ru/gos_fgos/
2. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи. *Иностранные языки в школе*. 1996; 4: 25 – 29.
3. Капелюшник Е.В., Потураева Е.А. Интерактивные методы в обучении аудированию. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; 3: 251 – 253.
4. Зайцев В.С. *Современные педагогические технологии*. Челябинск: ЧГПУ, 2012.
5. Парникова Г.М. Основные направления развития методики преподавания иностранных языков в вузах. *Педагогическое образование в России*. 2017; 2: 21 – 26.

References

1. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty SVFU*. Available at: https://s-vfu.ru/gos_fgos/
2. Eluhina N.V. Obuchenie slushaniyu inoyazychnoj rechi. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1996; 4: 25 – 29.
3. Kapelyushnik E.V., Poturaeva E.A. Interaktivnye metody v obuchenii audirovaniyu. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 3: 251 – 253.
4. Zajcev V.S. *Sovremennyye pedagogicheskie tehnologii*. Chelyabinsk: ChGPU, 2012.
5. Parnikova G.M. Osnovnye napravleniya razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov v vuzakh. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; 2: 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 378

Vezirov T.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical university (Makhachkala, Russia),
E-mail: timur.60@mail.ru

Kolomina M.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Head of Department, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru

ORGANIZATION OF NETWORK INTERACTION IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL MASTER PROGRAMS OF UNIVERSITIES-PARTNERS. The article studies one of the aspects of organization of network interaction of graduates of ASU and the DSPU in the sphere of introduction of educational programs of higher education. The presence of different educational resources in higher education allows complementing them, makes it possible for organizations of e-learning. When networking is spreading, there is a partnership forming between educational organizations. The article shows that cooperation on the implementation of these programs is to improve the quality of training of master students, the integration of educational and scientific activities, expanding access to electronic educational resources using the tools of e-learning and exchange of experience of master's training, improvement of educational-methodical and research work of students at Astrakhan State University and Dagestan State Pedagogical University.

Key words: pedagogical interaction, undergraduates, e-learning, online form, e-learning resources.

Т.Г. Везилов, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

М.В. Коломина, канд. ф.-м. наук, доц., зав. каф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,
г. Астрахань, E-mail: timur.60@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ ВУЗАМИ-ПАРТНЕРАМИ

В статье рассмотрен один из аспектов организации сетевого взаимодействия магистрантов АГУ и ДГПУ при реализации ОПОП ВО. В качестве такого взаимодействия рассматриваются вузы-партнеры, которые используют электронные образовательные ресурсы, разработанные магистрантами. В статье показано, что сотрудничество по реализации данных программ осуществляется в целях повышения качества подготовки магистров, обеспечения интеграции образовательной и научной деятельности, расширения доступа их к электронным образовательным ресурсам с использованием средств электронного обучения, а также обмена опытом подготовки магистров, совершенствования учебно-методической и научно-исследовательской работы магистрантов Астраханского государственного университета и Дагестанского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, магистранты, электронное обучение, сетевая форма, электронные образовательные ресурсы.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 г., государственной программой «Развития образования на 2013 – 2020 годы» определена модернизация профессионального образования, где важное место занимает конкурентоспособность специалистов, которая напрямую связана с содержанием образования и технологией реализации образовательных программ. Как отмечают авторы монографии [1], одним из мощных средств реорганизации образовательной сферы является информатизация образования, представляющая целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей современных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных условиях.

При реализации образовательных программ полностью или частично можно применять дистанционные образовательные технологии (ДОТ), при этом: образовательная организация оказывает учебно-методическую помощь обучающимся, в том числе в форме индивидуальных консультаций, оказываемых дистанционно с использованием ИКТ; образовательная организация самостоятельно определяет объем аудиторной нагрузки и соотношение объема занятий, проводимых путем информационного взаимодействия преподавателя с обучающимися, и учебных занятий с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

допускается отсутствие аудиторных занятий; образовательная организация обеспечивает соответствующий применяемым технологиям уровень подготовки педагогических, научных, учебно-вспомогательных работников, обеспечивающих учебный процесс.

Актуальность применения ИКТ для активизации самостоятельной работы студентов магистратуры существенно возрастает. По мнению Л.В. Бендеровой, развитие самостоятельности будущих педагогов и умений работать в команде является одним из наиболее востребованных качеств в условиях модернизации российского образования [2]. Открытость образовательных систем, увеличение степени прозрачности образовательного процесса, интегрированность образовательных учреждений являются важнейшими требованиями к современной высшей школе.

Одним из таких средств является портал электронного обучения «СКИФ» (система комплексная, информационная, формирующая), разработанный специалистами Донского государственного технического университета (ДГТУ, г. Ростов-на-Дону), созданный на основе открытой инструментальной среды Moodle. Данный портал содержит различные функциональные и информационные модули для обеспечения поддержки учебного процесса: библиотеку электронных ресурсов, модуль дистанционного обучения, модуль мониторинга качества учебного процесса и другие модули, выполненные в виде сайтов со сходным унифицированным интерфейсом и компьютерным дизайном. Через него можно осуществлять сетевое взаимодействие с партнерами в ДГТУ, которое реализуется по технологии «Кольцо сайтов».

Рассмотрим структуру и содержание портала электронного обучения «СКИФ», где партнером выступает Дагестанский государственный педагогический университет: <http://moodle.dstu.edu.ru/course/index.php?categoryid=363>. После загрузки, появляется страница «Категории курсов», на которой выделены «Партнеры» – «Дагестанский государственный педагогический университет». Этот раздел имеет следующие модули:

Модуль 1. Электронные издания и ресурсы.

Модуль 2. Проектная деятельность.

Модуль 3. Создание новых курсов.

В модуле 1 представлены следующие авторские электронные учебно-методические материалы (ЭУММ), разработанные магистрантами:

1. Английский язык для учащихся 5 класса «Артикли».
2. Проектная деятельность бакалавра-юриста.
3. Страноведение арабских стран.
4. Средства электронного обучения в подготовке бакалавров.
5. Высшая математика.
6. География туризма.
7. Экология беспозвоночных.
8. Иностранный язык (факультатив).
9. Интернет-технологии в математическом образовании.

10. История педагогической мысли.

11. Компьютерная графика.

12. Компьютерные сети.

13. Математика. Геометрическое тело.

14. Математика. Квадратные уравнения.

15. Методология информатизации общего и высшего педагогического образования.

16. Мультимедиа технологии.

17. Теоретические основы товароведения и экспертизы.

18. Традиционная культура народов Дагестана.

Магистранты являются участниками образовательного процесса. Для просмотра содержания каждого курса необходимо войти в систему набрав свой логин и пароль. По многим из этих ЭУММ магистрантами получены свидетельства о регистрации и размещении на портале электронного обучения «СКИФ» ДГТУ (<http://skif.donstu.ru>) и используются в учебном процессе образовательных учреждений.

В модуль 2 входят следующие мультимедийные проекты:

1. Химическая связь.

2. Язык программирования Pascal.

3. Химия. Алканы.

В модуле 3 есть возможность создавать и добавлять новые курсы, можно организовать структуру нового курса или добавить готовый курс с помощью файла [3].

Использование учебных ресурсов «СКИФ» осуществляется на основе следующих подходов. Обучающийся любой формы обучения (очной, заочной, дополнительной, повышение квалификации) может индивидуально с использованием Интернет-технологий ознакомиться с разнообразными учебно-методическими материалами: электронные лекции, презентации, темы и задания для семинарских и лабораторных занятий, вопросы для самостоятельной работы, контроля и самоконтроля, тренажеры.

В Астраханском государственном университете (АГУ) образовательная среда представлена в разделе «Наши веб-ресурсы» (<http://asu.edu.ru/services/2433-nashi-webresursy.html>) в двух подразделах «Образовательный интернет-портал АГУ» и «Дистанционное обучение». Для входа в подразделы необходимо иметь логин и пароль, выданные соответствующей службой АГУ.

На «Образовательном интернет-портале АГУ» основное меню содержит модули:

1. Специальности и направления подготовки.

2. Реестр авторских электронных ресурсов.

3. Дополнительное образование.

Модуль «Специальности и направления подготовки» содержит перечень факультетов, в каждом из которых представлены направления подготовки магистратуры, бакалавриата, специалитета. Выбрав соответствующее направление, можно получить доступ к его ресурсам: рабочим программам, фондам оценочных средств, материалам к курсу.

Модуль «Реестр авторских электронных ресурсов» представлен курсами дисциплин, реализуемых в АГУ, которые содержат следующие элементы: глоссарии, задания, лекции, ресурсы, тесты, форумы.

Модуль «Дополнительное образование» имеет под-категории: как работать с порталом, программа повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки, научные семинары. Все программы сопровождаются необходимыми материалами: содержание программы, график освоения, ресурсы. Каждая дисциплина представлена своим ресурсом, состоящим из лекций, различных статей, учебников, списка литературы, примерных вариантов контрольных работ, вопросов к зачетам, экзаменам, тестовых заданий, полезных ссылок.

Раздел «Дистанционное обучение» позволяет перейти в Методический центр электронного обучения, созданный на основе Moodle. При выборе дисциплины, курса можно получить его полное методическое обеспечение.

Среди разработчиков ресурсов имеются магистранты АГУ направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Информатика, информационные технологии в образовании». В рамках темы своей диссертации каждый магистрант создает электронный ресурс. Познакомиться с ними можно на «Образовательном интернет-портале АГУ» ⇒ «Специальности и направления подготовки» ⇒ «Магистратура» ⇒ «Педагогическое образование (программа «Информатика, информационные технологии в образовании») ⇒ «ВКР». При разработке цифровых ресурсов учитывались, прежде всего, их востребованность, а также преподавательская деятельность, которой занимается

магистрант. Все разработки активно используются в образовательном процессе. Вот некоторые из них.

1. Электронное пособие «Компьютер как универсальное устройство» при изучении базового курса информатики в основной школе.

2. Дидактические материалы, в которых используются средства мультимедиа, поддерживающие курс информатики начальной школы.

3. Методика обучения решению задач ЕГЭ по Информатике и ИКТ типа С1.

4. Программная поддержка темы «Базы данных» при изучении дисциплины Информатика в ВУЗе.

5. Цифровые образовательные ресурсы по теме «Построение диаграмм и графиков» для классов основной и средней школы.

6. Электронное приложение по теме «Криволинейные интегралы» [4].

7. Дидактический материал, способствующий реализации межпредметной связи информатика-технология (труд) в процессе обучения учащихся средней школы.

8. Учебно-методическое обеспечение дисциплины «Защита информации» для студентов Астраханского государственного университета.

9. Электронное пособие «Оптимизация работы с текстом на основе использования регулярных выражений».

10. Электронная поддержка дисциплины «Информатика» для студентов высших учебных заведений.

11. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Уравнения математической физики» для студентов высших учебных заведений [5; 6].

12. Факультатив по компьютерной графике для 9-х классов средней школы.

Наличие различных образовательных ресурсов в высших учебных заведениях позволяет дополнять их, дает возможность

организации сетевого обучения. При сетевом взаимодействии происходит распространение инноваций, создание процесса развития партнерства между образовательными организациями, отражение в них опыта друг друга, и отображение новых способов и форм работы, которые происходят в системе образования в целом.

Инновации такого рода позволяют сформировать новые формы взаимодействия и обмена опытом. Одним из таких взаимодействий является организация сетевой формы реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования (магистратура) «Информатика, информационные технологии в образовании» при Астраханском государственном университете (АГУ) и «Информационные технологии в физико-математическом образовании», «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» при Дагестанском государственном педагогическом университете (ДГПУ) [7].

Сотрудничество по реализации данных программ осуществляется в целях повышения качества подготовки магистров, обеспечения интеграции образовательной и научной деятельности, расширения доступа их к электронным образовательным ресурсам с использованием средств электронного обучения, а также обмена опытом подготовки магистров, совершенствования учебно-методической и научно-исследовательской работы магистрантов Астраханского государственного университета и Дагестанского государственного педагогического университета.

С целью эффективной реализации сетевой формы реализации программ ответственными координаторами выступают: со стороны АГУ – зав. кафедрой прикладной математики, информатики и управления качеством Коломина Марина Владимировна, со стороны ДГПУ – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики Везилов Тимур Гаджиевич.

Библиографический список

1. Захарова О.А., Везилов Т.Г., Ядровская М.В. *Дистанционные технологии и электронное обучение в профессиональном образовании*: монография. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2015.
2. Бендова Л.В. Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности. *Система обеспечения качества в дистанционном образовании*: научные труды МИМ ЛИНК. Вып.17: 131 – 138.
3. Везилов Т.Г., Коломина М.В. Совершенствование педагогического взаимодействия магистрантов средствами электронного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 51 – 52.
4. Коломина М.В., Ибляминова А.В. Разработка электронного приложения по теме «Криволинейные интегралы». *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве*: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2016.
5. Коломина М.В., Чиркова О.К. Создание и использование программной поддержки темы «Базы данных» в Астраханском государственном университете. *Математика: фундаментальные и прикладные исследования и вопросы образования*: материалы международной научно-практической конференции. 2016: 518 – 523.
6. Коломина М.В., Пугина Н.Н. Электронный учебник по обыкновенным дифференциальным уравнениям. *Информатизация образования*. 2012; Т. 2012: 368.
7. Везилов Т.Г. Сетевое взаимодействие как ресурс использования электронных средств учебного назначения в подготовке магистрантов педагогического образования. *Педагогическая наука и образование в диалоге со временем*. Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.А. Пятина (г. Астрахань, 16 июня 2017 г.). Редактор-составитель Л.М. Милыева. Астрахань. Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2017.

References

1. Zaharova O.A., Vezirov T.G., Yadrovskaya M.V. *Distancionnye tehnologii i `elektronnoe obuchenie v professional'nom obrazovanii*: monografiya. Rostov-na-Donu: DGTU, 2015.
2. Bendova L.V. T'yutorstvo kak novoe prostranstvo pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Sistema obespecheniya kachestva v distancionnom obrazovanii*: nauchnye trudy MIM LINK. Vyp.17: 131 – 138.
3. Vezirov T.G., Kolomina M.V. Sovershenstvovanie pedagogicheskogo vzaimodejstviya magistrantov sredstvami `elektronno obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 51 – 52.
4. Kolomina M.V., Iblyaminova A.V. Razrabotka `elektronno go prilozheniya po teme «Krivolinejnye integraly». *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve*: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk, 2016.
5. Kolomina M.V., Chirkova O.K. Sozdanie i ispol'zovanie programmnoj podderzhki temy «Bazy dannyh» v Astrahanskoy gosudarstvennoy universitete. *Matematika: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya i voprosy obrazovaniya*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2016: 518 – 523.
6. Kolomina M.V., Pugina N.N. `Elektronnyy uchebnik po obyknovennym differencial'nym uravneniyam. *Informatizatsiya obrazovaniya*. 2012; T. 2012: 368.
7. Vezirov T.G. Setevoye vzaimodejstvie kak resurs ispol'zovaniya `elektronnyh sredstv uchebnogo naznacheniya v podgotovke magistrantov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie v dialoge so vremenem*. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoy pamyati V.A. Pyatina (g. Astrahan', 16 iyunya 2017 g.). Redaktor-sostavitel' L.M. Milyaeva. Astrahan'. Izdatel': Sorokin Roman Vasil'evich, 2017.

Статья поступила в редакцию 20.11.17

УДК 371

Grechko A.A., postgraduate, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: snkhazova@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN ENSURING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS THE MILITARY SERVICE OF STUDENT YOUTH. The author ascertains the need to optimize pre-university preparation of schoolchildren for admission and studies in military educational institutions. A system of requirements for the contents of pre-university training of potential applicants is presented. The substantive directions of pre-university training are determined. The author theoretically justifies the expediency of organizing pre-university training in the system of additional education. The author concludes that the most effective training of pupils in developing military and professional educational programs can be carried out in the system of additional education. Socio-pedagogical potential of additional education is to strengthen the capacity of an individual, starting helping to identify his or her life plans, substantive orientation in basic activities, taking into account the interests and abilities.

Key words: preparation for entering military universities, requirements for pre-university training, directions for pre-university training, substantive tasks of pre-university training.

А.А. Гречко, аспирант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: snkhazova@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ПОСТУПЛЕНИЮ И УЧЕБЕ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Автором констатируется необходимость оптимизации довузовской подготовки школьников к поступлению и учебе в военно-профессиональных учебных заведениях. Представлена система требований к содержанию довузовской подготовки потенциальных абитуриентов. Определены содержательные направления довузовской подготовки. Теоретически обоснована целесообразность организации довузовской подготовки в системе дополнительного образования. Автор делает вывод о том, что наиболее эффективно подготовка школьников к освоению военно-профессиональных образовательных программ сегодня может быть осуществлена в системе дополнительного образования. Социально-педагогический потенциал дополнительного образования заключается в усилении стартовых возможностей личности, содействии определению ее жизненных планов, в предметной ориентации в базисных видах деятельности с учетом интересов и способностей.

Ключевые слова: подготовка к поступлению в военные вузы, требования к довузовской подготовке, направления довузовской подготовки, содержательные задачи довузовской подготовки.

Быстро меняющиеся военные технологии, непрерывный рост информационных потоков, повышение сложности и увеличение объема содержания военно-профессионального образования определяют необходимость в довузовской подготовке школьников к освоению профессиональных образовательных программ вузов. Известно, что целью довузовской подготовки является формирование предметной (специальной) компетентности школьников, их готовности к продолжению образования на следующем уровне [1 и др.]. Среди задач, обеспечивающих достижение указанной цели, называют следующие: углубленная предметная подготовка по циклу дисциплин; ранняя профессиональная ориентация, подготовка к осознанному выбору профессии; подготовка к эффективному, самостоятельному и творческому обучению в вузе [2 и др.].

Для решения данных задач необходимо научное обоснование направлений и содержания довузовской подготовки, а также определение наиболее эффективных форм ее организации. Это, в свою очередь, зависит от сущности, содержания, миссии той профессиональной деятельности, к освоению которой в высшей школе будет осуществляться довузовская подготовка [3 и др.]. Обобщим последовательность выявленных требований к ВС и производных от них требований к военному образованию, к офицерам, абитуриентам военных вузов и к системе довузовской профессионально-ориентированной подготовки:

1. Требования к ВС РФ: способность осуществлять стратегическое сдерживание; высокая боевая и мобилизационная готовность; стратегическая мобильность; высокая техническая оснащенность и ресурсообеспеченность; высокая степень укомплектованности хорошо обученным и подготовленным личным составом [4; 5; 6 и др.].

2. Требования к офицерскому составу ВС РФ: способности вести аналитическую работу, обеспечивать осуществление боевых и миротворческих операций; развитое оперативное и стратегическое мышление; высокая методическая, социально-экономическая, нравственная подготовка; высокие морально-нравственные качества; умение работать с людьми и управлять ими и др. [4; 5; 6 и др.].

3. Требования к военно-профессиональному образованию: прогностический характер обучения; освоение курсантами необходимого объема профессионально важных знаний, умений и навыков; рациональное сочетание обучения и самоподготовки, интенсификация обучения; морально-психологическая подготов-

ка, в том числе: развитие профессионально-значимых и личностных качеств, патриотическое воспитание; усиленная физическая подготовка курсантов; собственно военная (боевая) подготовка и др. [7 и др.].

4. Требования к абитуриентам вузов системы ВС РФ: готовность к освоению военно-профессиональных образовательных программ; сознательный выбор военной профессии; высокие морально-нравственные качества личности; необходимый уровень базовой общеобразовательной подготовки; достаточный уровень физической подготовки и др. [8 и др.].

5. Требования к системе довузовской подготовки: формирование предметной (специальной) компетентности школьников и их готовности к продолжению военно-профессионального образования, обеспечивающиеся углубленной предметной подготовкой по циклу дисциплин; подготовкой к эффективному обучению в вузе (развитие необходимых для этого качеств и способностей); профессиональной ориентацией, подготовкой к осознанному выбору профессии; дополнительной физической подготовкой (в соответствии с требованиями к физической подготовке курсантов военно-учебных заведений); начальной военной подготовкой.

Таким образом, можно сказать, что в системе довузовской подготовки к поступлению и учебе в военно-профессиональных учебных заведениях у школьников необходимо формировать морально-психологическую, интеллектуальную и физическую (в том числе, специальную) готовность к освоению военной профессии. Это обуславливает следующие основные направления педагогической деятельности:

– морально-психологическая подготовка – должна быть направлена на формирование не только позитивного отношения к военной службе, но и стремления стать военным [9] с тем, чтобы иметь возможность защищать свою Родину. На наш взгляд, её интегративным элементом является формирование военно-профессиональной направленности личности учащихся, что предполагает следующее содержание морально-психологической подготовки: военно-профессиональная ориентация; формирование устойчивой положительной мотивации к военной службе; военно-патриотическое воспитание; развитие профессионально значимых психологических качеств и способностей

– интеллектуальная подготовка – сопряжена как с развитием системы знаний, умений и навыков, так и с развитием умственных способностей. Поэтому довузовская интеллектуальная

подготовка должна включать: углубленную предметную подготовку по циклу профилирующих для военных вузов дисциплин; специальную (военную) теоретическую подготовку; подготовку к эффективному обучению в вузе (развитие интеллектуальных умений, творческого мышления, самостоятельности, способности к саморазвитию и потребности в этом, компьютерной грамотности и т. п.) [10; 11 и др.];

– физическая подготовка – предполагает формирование физической готовности к учебе в военных вузах и к осуществлению военно-профессиональной деятельности; она должна включать как общую, так и специальную физическую подготовку [12 и др.]. В ее процессе необходимо: осуществлять развитие профессионально значимых двигательных способностей и физических качеств; повышать устойчивость организма к физическим нагрузкам и воздействию неблагоприятных факторов; содействовать военно-патриотическому и нравственному воспитанию учащихся; обучать основам физического самосовершенствования и самоконтроля.

– военная подготовка – должна включать теоретический и практический аспекты и может осуществляться в рамках морально-психологической (профессиональная направленность), интеллектуальной (специальные знания, умения и навыки) и физической (военно-прикладная физическая подготовка) довузовской подготовки.

На наш взгляд, наиболее эффективно подготовка школьников к освоению военно-профессиональных образовательных программ сегодня может быть осуществлена в системе дополнительного образования. Социально-педагогический потенциал дополнительного образования заключается в усилении стартовых возможностей личности, содействии определению ее жизненных планов, в предметной ориентации в базисных видах деятельности с учетом интересов и способностей. При этом главный культурный смысл системы дополнительного образования состоит в том, что она обеспечивает и максимальное удовлетворение потребностей и интересов личности, и полное соответствие государственным и общественным требованиям к результатам подготовки. Это, учитывая все вышесказанное, позволяет предполагать возможность достижения следующих результатов довузовской подготовки школьников: осознанного стремления получить высшее военное образование; способности поступить и эффективно учиться в военном вузе; готовности качественно осуществлять военно-профессиональную деятельность по окончании учебного заведения. Эти пункты определены нами как основные задачи довузовской подготовки школьников к поступлению и учебе в военных вузах, обуславливающие содержание образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бабаева Н.М., Коротков С.А., Раков В.А.К вопросу о психологической службе в системе довузовского образования. *Современный этап модернизации российского образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2004: 50 – 52.
2. Деянова Л.Г., Маркова О.Ю., Долженко Л.М. О роли довузовской подготовки в совершенствовании системы образования. *Современный этап модернизации российского образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2004: 64 – 66.
3. Гусев В.В. *Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования*: монография. В.В. Гусев. Орёл: ВИПС, 1997.
4. Алехин И.А. История военного образования в России XVIII – начала XX веков. И.А. Алехин. *Право и образование*. 2004; 6: 200 – 209.
5. *Военная психология и педагогика: учебное пособие*. Под редакцией П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. Москва, 1998.
6. Образцов П.И. Косухин В.М. *Дидактика высшей военной школы: учебное пособие*. Орёл, 2004.
7. Шевцов В.В. Перов А.Н. Формирование военно-профессиональной пригодности учащихся кадетских классов: состояние и перспективы. *Современный этап модернизации российского образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2004: 103 – 105.
8. Фомин А.В. Типология курсантов военных вузов: мотивационный срез. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2-1. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21179>
9. Щербович В.А. *Физическая подготовка граждан, находящихся в запасе, к военной службе по контракту*. Майкоп, 2005.
10. Алиев Ю.Б. Богин В.Г., Журавлев И.К. *Прогностическая концепция целей и содержания образования*. Москва, 1994.
11. Антонова С.Г. Информационная культура личности. Вопросы формирования. *Высшее образование России*. 1996; 2: 34 – 37.
12. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. *Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва, 2000.

References

1. Babaeva N.M., Korotkov S.A., Rakov V.A.K voprosu o psihologicheskoy sluzhbe v sisteme dovuzovskogo obrazovaniya. *Sovremennyy etap modernizatsii rossijskogo obrazovaniya: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2004: 50 – 52.
2. Deyanova L.G., Markova O.Yu., Dolzhenko L.M. O roli dovuzovskoy podgotovki v sovershenstvovanii sistemy obrazovaniya. *Sovremennyy etap modernizatsii rossijskogo obrazovaniya: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2004: 64 – 66.
3. Gusev V.V. *Upravlenie kachestvom podgotovki voennogo specialista: opyt sistemnogo modelirovaniya*: monografiya. V.V. Gusev. Orel: VIPS, 1997.
4. Alehin I.A. Istoriya voennogo obrazovaniya v Rossii XVIII – nachala XX vekov. I.A. Alehin. *Pravo i obrazovanie*. 2004; 6: 200 – 209.
5. *Voennaya psihologiya i pedagogika: uchebnoe posobie*. Pod redakciej P.A. Korchemnogo, L.G. Lapteva, V.G. Mihajlovskogo. Moskva, 1998.
6. Obrazcov P.I. Kosuhin V.M. *Didaktika vysshej voennoj shkoly: uchebnoe posobie*. Orel, 2004.
7. Shevcov V.V. Perov A.N. Formirovanie voenno-professional'noj prigodnosti uchashchisya kadetskikh klassov: sostoyanie i perspektivy. *Sovremennyy etap modernizatsii rossijskogo obrazovaniya: materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2004: 103 – 105.
8. Fomin A.V. Tipologiya kursantov voennykh vuzov: motivatsionnyj srez. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2-1. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21179>
9. Scherbovich V.A. *Fizicheskaya podgotovka grazhdan, nahodyaschihsya v zapase, k voennoj sluzhbe po kontraktuyu*. Majkop, 2005.
10. Aliev Yu.B. Bogin V.G., Zhuravlev I.K. *Prognosticheskaya koncepciya celej i soderzhaniya obrazovaniya*. Moskva, 1994.
11. Antonova S.G. Informacionnaya kul'tura lichnosti. Voprosy formirovaniya. *Vysshee obrazovanie Rossii*. 1996; 2: 34 – 37.
12. Holodov Zh.K., Kuznetsov V.S. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.11.17

УДК 371.4

Dmitriyeva E.V., teacher-psychologist, Public budgetary educational institution of high comprehensive school No. 520 of Kolpino District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: elen-dmitrieva@mail.ru

EDUCATION OF GOODWILL IN SYSTEM OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY. In the article goodwill education is proved and considered as the integrative personal quality, which defines aspiration to implementation of activity on the basis of good value (good deeds and benevolent relations) and includes set of the following qualities: kindness (understanding and acceptance of doing good as a vital value, aspiration to doing good things to people); mercies (aspiration to help people, who are

in a difficult life situation understanding of need); justice (aspiration to creation of the relations with the world on the basis of respecting the rule of law, an order and equality); credibility (understanding of the importance, efficiency and safety of interaction with the world and the process of doing good).

Key words: spiritual and moral development of a personality, education, goodwill, doing good things to people, mercy, justice, trustfulness.

Е.В. Дмитриева, педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 520 Колпинского района Санкт-Петербурга, E-mail: elen-dmitrieva@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье обосновано и рассмотрено воспитание доброжелательности как интегративного личностного качества, определяющего стремление к осуществлению жизнедеятельности на основе ценности Добра (добрые дела и доброжелательные отношения) и включающее в себя совокупность следующих качеств: добротворчества (понимание и принятие Добра как жизненной ценности, стремление к Добротворчеству); милосердия (стремление помочь к людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации понимании необходимости); справедливости (стремление к построению отношений с окружающим миром на основе соблюдения законности, порядка и равноправия); доверительности (понимание значимости, продуктивности и безопасности взаимодействия с окружающим миром и процесса Добротворчества).

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие личности, воспитание, доброжелательность, добротворчество, милосердие, справедливость, доверчивость.

В Законе «Об образовании в РФ» (2012) определены следующие цели образования «интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие человека» [1, с. 4]. В Концепции духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России духовно-нравственное развитие личности определяется как «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» [2, с. 6]. Духовно-нравственное воспитание, в соответствии с требованиями ФГОС, осуществляется как педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися следующих базовых национальных ценностей: «патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество» [2, с. 11].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» выделена другая система ценностей: «человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [3, с. 2].

Анализ современных педагогических исследований (Е.В. Бондаревская, М.В. Захарченко, В.И. Слободчиков, Т.И. Пестракова, П.И. Подласый) в области духовно-нравственного развития личности показал наличие проблемы выбора базовых нравственных идеалов и ценностей. Е.В. Бондаревская определяет духовно-нравственное развитие личности – «овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение» [4, с. 37]. П.И. Подласый раскрывает понятие «нравственное воспитание» как «целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали» [5, с. 163]. Это позволяет утверждать, что приобщение ребенка к определенной нравственной ценности проявляется в формировании и развитии определенного личностного качества.

Следует отметить, что в системе духовно – нравственного развития недостаточно внимания уделяется воспитанию доброжелательности, которое принципиально отличается от воспитания нравственности. Это позволяет поставить цель научного исследования: анализ и определение доброжелательности как личностного качества, определяющего степень усвоения и принятия ребенком ценности Добра.

Исследователи выделяют несколько подходов к определению понятия «доброжелательность». Н.С. Нажалова отмечает, что «доброжелательность является стержневым качеством нравственной культуры детей в подростковом возрасте и выражается в отзывчивости, сочувствии, сострадании, милосердии и справед-

ливости» [6, с. 11]. М.Н. Сокольников под доброжелательными отношениями понимает «общую положительно-эмоциональную направленность поведения ребенка в его взаимоотношениях со сверстниками, проявляющуюся в умении сочувствовать, понимать состояние детей, готовности оказывать помощь и вступать во взаимодействие со сверстниками в совместной двигательной деятельности» [7, с. 7]. Т.И. Ерофеева рассматривает доброжелательность как «необходимую основу, на которой может развиваться устойчивое положительное отношение к окружающим» [8, с. 12]. Отсутствие единого научного подхода к пониманию доброжелательности как личностного качества делает необходимым поиск интегративной модели доброжелательности как системы качеств, обеспечивающих стремление личности строить отношения с окружающим миром на основе Добра. Позитивное нормативно-ценностное содержание добра заключается в преодолении обособленности, разобщенности и отчуждения между людьми, утверждении взаимопонимания, морального равенства и гуманности в отношениях. Добро характеризует действия человека с точки зрения его духовного возвышения и нравственного совершенства.

В основе доброжелательности лежит понимание сущности Добра, различение Добра и Зла, наличие стремления к осуществлению добрых дел и поступков. Обозначим данную составляющую доброжелательности как доброту (добротворчество).

Структуру доброты можно представить цепью последовательных, взаимообусловленных составляющих:

- Добро как фундаментальная ценность бытия: люди рождаются, чтобы творить Добро;
- Осознанное различение Добра и Зла: развитие нравственного регулятора-совести;
- Отношение к окружающему миру как пространству Добра
- Стремление, потребность в совершении добрых дел, неприятие зла;
- Умение о нормах, правилах доброго отношения к людям, об основах и логике свершения добрых дел;
- Умения и навыки доброго отношения к людям, достижение запланированного результата доброго дела, опыт добрых дел;
- Рефлексия и самооценка себя как человека, творящего Добро.

В.И. Новикова выделяет следующие составляющие воспитания «изложение сути и содержания норм и правил доброго отношения к людям; демонстрация привлекательных образцов проявления доброты, создание атмосферы доброжелательности в классе; создание системы ситуаций жизнедеятельности детского коллектива, предполагающих выбор воспитуемыми вариантами проявления доброты и активное включение в его реализацию» [9, с. 11].

Следует отметить, что одной доброты для доброжелательности недостаточно. Проблема заключается в осознании объектов проявления заботы, поэтому в качестве второй составляющей доброжелательности выделим милосердие как способность человека к сочувствию, прощению, снисхождению, стремление к позитивному разрешению конфликтов и проблемных ситуаций

на основе любви и сострадания к окружающим. Милосердие определяется как величайшая добродетель, развитие которой обуславливается возникновением социальных потребностей, побуждающих человека действовать вопреки собственным интересам, направлять свою деятельность на благо окружающих, бескорыстно и не требуя материального вознаграждения. И. Кант среди нравственных качеств особо выделял человечность, человеколюбие, сотоварищество, умение чувствовать другого.

Т.А. Соловьёва, В.А. Гусева рассматривают милосердие школьника как личностную готовность школьника, «психологически настроенного бескорыстно делать добро, выполнять свой человеческий долг, не боясь предъявлять требования и, в то же время, проявляя снисхождение и терпимость» [10, с. 35]. В.А. Шутова выделяет педагогические условия, способствующие эффективности воспитания милосердия у детей: «ориентация на способность школьников к эмпатическим переживаниям, чувственным проявлениям милосердия; реализация аксиологического, эмоционального, познавательного и поведенческого компонентов милосердия с учетом рационального использования воспитательного потенциала учебного материала и индивидуально-личностной ориентации содержания воспитания милосердия; осуществление взаимодействия педагогов и родителей на основе сотрудничества и преемственности воспитания милосердия» [11, с. 12].

Еще одна проблема добротворчества связана с необходимостью объективной оценки добрых дел, поэтому в качестве третьей составляющей доброжелательности выделим справедливость. Д.С. Кураженков рассматривает справедливость как «результат честного, исполнимого и некабального (заклоченного свободно и дающего выгоду каждой из сторон) соглашения между индивидами» [12, с. 12].

В психологической и педагогической науках (И. Бех, М. Боришевский, М. Волкова, Е. Голинчик, А. Гулевич, Г. Левинталь, Ж. Пиаже, Л. Соснина и др.) справедливость определяется как одно из качеств личности, благодаря которому происходит объективное оценивание, как собственных поступков, так и действий других людей. Эта категория тесно связана с такими моральными качествами как: требовательность, принципиальность, добросовестность, честность, правдивость, искренняя открытость, доброжелательность. Выделим следующие определения справедливости:

- справедливость как закон (ассоциируется с «честностью», «порядочностью», «законом и правосудием», «равенством»);
- справедливость как милосердие и надежда (ассоциируется с «хорошим отношением к другим», «счастьем и мечтами»);
- справедливость как объективность знаний (ассоциируется с: правдой, истиной).

Ж.И. Власюк обращает внимание на «тесную связь справедливости с самооценкой индивида и отмечает, что воспитанник стремится, чтобы его оценивали не только по формальным (внешним) параметрам, но и по мотивам определенных действий, психологическому состоянию, в котором он находится» [13, с. 11].

Сложность добротворчества заключается в многозначности понятия Добра и его субъективности, то, что является Добром в одной жизненной ситуации, может оказаться Злом в другой. Эта проблема порождает необходимость выявления в качестве четвертой составляющей доброжелательности доверительность. Доверие является сложным комплексным образованием, вклю-

чающим в себя знания соответствующей нормы и эмоциональное отношение к ней. Функции доверия в реальном поведении человека определяются этапом его формирования, субъективными особенностями личности и объективными условиями для проявления доверия, которые возникают в процессе взаимодействия человека с окружающим миром. Т.Н. Скрипкина рассматривает доверие как «свойство человека наделять явления и объекты окружающего мира, а так же других людей, их возможные будущие действия и свои собственные предполагаемые действия свойствами ситуативной значимости и безопасности (надежности)» [14, с. 22]. Наличие доверительности позволяет оценить последствия добрых дел, избежать негативных последствий поступков, кажущихся, на первый взгляд, добрыми.

Проведенный нами теоретический анализ позволяет рассматривать доброжелательность как интегративное личностное качество, определяющее стремление к осуществлению жизнедеятельности на основе ценности Добра (добрые дела и доброжелательные отношения) и включающее в себя совокупность следующих качеств:

- добротворчества (понимание и принятие Добра как жизненной ценности, стремление к Добротворчеству);
- милосердия (стремление помочь к людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации понимании необходимости);
- справедливости (стремление к построению отношений с окружающим миром на основе соблюдения законности, порядка и равноправия);
- доверительности (понимание значимости, продуктивности и безопасности взаимодействия с окружающим миром и процесса Добротворчества).

Данное определение не имеет аналогов в педагогике и психологии и является авторским. Теоретическая значимость предложенного определения заключается в системном рассмотрении доброжелательности как личностного качества, воспитание которого необходимо в системе духовно-нравственного развития личности

В современной социально-культурной ситуации следует отметить низкий уровень развития доброжелательности и необходимости ее воспитания.

Рассмотрим воспитание доброжелательности рассматривается как освоение личностью опыта проявления ценности Добра (добрые дела и доброжелательные отношения) накопленного обществом и осуществляется с учетом уникальности и своеобразия каждого учащегося как самосознательного, ответственного субъекта собственного развития.

Содержание воспитания доброжелательности включает в себя формирование и развитие доброты, милосердия, справедливости и доверительности.

Показателями результативности воспитания доброжелательности будут являться:

- способности к сознательному выбору добра
- сопереживание и позитивное отношение к людям
- отсутствие проявления агрессии в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что разработаны и успешно применяются отдельные методы и технологии воспитания доброжелательности, но построение системы воспитания доброжелательности требует специального педагогического исследования.

Библиографический список

1. Закон «Об образовании в РФ».
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва «Просвещение» 2009.
3. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. Москва.
4. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно ориентированного образования*. Ростов-на-Дону, 2000.
5. Подласый П.И. *Педагогика: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений*. Москва: Просвещение, 1996.
6. Нажалова Н.С. *Педагогические условия формирования доброжелательных отношений подростков*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2015.
7. Сокольников М.Н. *Воспитание доброжелательных отношений у старших дошкольников на физкультурных занятиях*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1998.
8. Ерофеева Т.И. *Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1986.
9. Новикова В.И.. *Воспитание доброты как существенного качества личности младшего школьника*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1994.
10. Соловьёва Т.А., Гусева В.А. *Теоретическая модель категории «милосердие школьника» как социокультурной доминанты в процессе духовно-нравственного развития современных школьников*. Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014; 4.

11. Шутова В.А. *Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего школьного возраста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1999.
12. Кураженков Д.С. *Феномен справедливости: социально-философский анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Челябинск, 2014.
13. Власюк Ж.И. Обзор проблемы справедливости в психолого-педагогическом измерении. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2013; 264.
14. Скрипкина Т.П. *Доверие как социально-психологическое явление*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 1998.

References

1. *Zakon «Ob obrazovanii v RF»*.
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva «Prosveschenie» 2009.
3. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r. Moskva.
4. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu, 2000.
5. Podlasyj P.I. *Pedagogika: uchebnyy dlya studentov vysshih ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Prosveschenie, 1996.
6. Nazhalova N.S. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya dobrozheatel'nyh otnoshenij podrostkov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2015.
7. Sokol'nikova M.N. *Vospitanie dobrozheatel'nyh otnoshenij u starshih doshkol'nikov na fizkul'turnykh zanyatiyah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1998.
8. Erofeeva T.I. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya dobrozheatel'nyh vzaimootnoshenij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1986.
9. Novikova V.I.. *Vospitanie dobroty kak sushestvennogo kachestva lichnosti mladshego shkol'nika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1994.
10. Solov'eva T.A., Guseva V.A. *Teoreticheskaya model' kategorii «miloserdie shkol'nika» kak sociokul'turnoj dominanty v processe duhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennykh shkol'nikov*. Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2014; 4.
11. Shutova V.A. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya miloserdia u detej mladshego shkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.
12. Kurazhenkov D.S. *Fenomen spravedlivosti: social'no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskikh nauk. Chelyabinsk, 2014.
13. Vlasjuk Zh.I. Obzor problemy spravedlivosti v psihologo-pedagogicheskom izmerenii. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2013; 264.
14. Skripkina T.P. *Doverie kak social'no-psihologicheskoe yavlenie*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 1998.

Статья поступила в редакцию 19.11.17

УДК 378.016:51

Dvoryankina E.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogical Institute, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: sispodx@inbox.ru

Korovina S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Far Eastern State Transport University (Khabarovsk, Russia), E-mail: ko_dv_sveta@mail.ru

FORMATION OF STUDENTS' SUBJECTIVE POSITION BY MEANS OF STUDYING UNIVERSAL WAYS OF EDUCATIONAL ACTIVITY. The article examines the results of the research about possibilities of providing students with experience in mastering universal methods of cognitive activity. On the example of the problem's solution the article shows how students use universal methods for the management of the development of their intellect and spiritual potential by means of subject areas of educational disciplines. The systematic approach is taken as a methodological basis of the research, which allows seeing studies as a system with their own characteristics: composition (elements in the system), structure (relations between the elements of the composition, which is the goal); functioning (changes of the system's states).

Key words: formation of a subject position, universal methods of educational activity, system, purpose and technology.

Е.К. Дворянкина, д-р пед. наук, проф. Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, E-mail: sispodx@inbox.ru

С.В. Коровина, канд. пед. наук, доц. Дальневосточного государственного университета путей сообщения, г. Хабаровск, E-mail: ko_dv_sveta@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОВЛАДЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ СПОСОБАМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены результаты исследования авторами возможности обеспечения приобретения студентами опыта овладения универсальными способами познавательной деятельности. На примере решения задачи показано как студенты на учебных занятиях используют для выполнения заданий универсальные способы для управления развитием интеллекта и духовного потенциала средствами предметных областей учебных дисциплин. За методологическую основу исследования взят системный подход, что позволяет рассматривать обучение как систему с ее характеристиками: составом (элементы, входящие в систему), структурой (отношения между элементами состава, каковым является цель); функционированием (смена состояний системы).

Ключевые слова: становление субъектной позиции, универсальные способы учебной деятельности, система, цель и технология.

Накопленные научные знания, включая и их рациональное применение, являются хорошими инструментами, позволяющими реализовать человеческий потенциал, а также обеспечить социально-экономическое развитие общества и его гармонизацию. Нет сомнения в том, что развитие социума связано со способно-

стями и качествами людей, проживающих в стране, что обеспечивается образованием.

Происходящие изменения в современном обществе связаны с формированием образовательной среды, в которой должны создаваться условия для подготовки каждого студента в высшем

образовательном учреждении к творческому решению проблем. Поэтому развитие интеллектуального и духовного потенциала студентов становится важнейшей задачей воспитания высококвалифицированных специалистов.

В документах, указывающих на необходимость совершенствования образования, отмечается, что профессиональное становление студентов в образовательной системе должно обеспечивать саморазвитие их как субъектов, способных приобрести опыт профессионального мастерства. В тоже время в образовательной сфере обострилось противоречие, обозначающее, что в педагогической практике до сих пор считается нормой «передача» студентам знаний по предмету. На самом деле, подготовка профессиональных кадров в любой образовательной системе должна быть переориентирована с «передачи знаний» по учебной дисциплине на моделирование педагогами саморазвития студентами своего потенциала, чему способствует приобретение ими опыта использования универсальных способ познавательной мыслительной деятельности.

В государственном образовательном стандарте общего образования ставится проблема достижения его качественного результата, поэтому главным отличием нового стандарта должна стать не ориентация на предметные результаты, а на формирование личности обучающихся, которые овладевали бы универсальными способами учебной деятельности [1, с. 9].

Наши исследования ориентированы на системный подход, позволивший рассматривать сущность человека как субъекта, и организовывать педагогическое взаимодействие со студентами, обуславливающее развитие их субъектной позиции в целом, и в частности, овладение ими универсальными способами выполнения деятельности как на учебных занятиях, так и готовности экстраполировать их в область профессионального труда.

Понятие личности как субъекта раскрыты в психолого-педагогической литературе. К.А. Абульханова-Славская и Л.С. Выготский определяют субъекта как творца; А.В. Брушлинский рассматривает субъекта как целостность, наделяя ее уникальностью; М. Маслоу и К. Роджерс под субъектом понимают человека, который ориентирован на осмысление и реализацию целей. Уникальностью, активностью, свободой, самостоятельностью, творчеством человека как субъекта наделяют многие ученые-исследователи (философы, психологи, педагоги и др.). Наши научные исследования как авторов данной статьи позволили определить субъекта как носителя целей и технологий, позволяющих реализовать цель. Человек как субъект, прежде всего, осознает цели любой деятельности, проявляет готовность подбирать необходимые средства ее реализации, имеет опыт моделирования познания и поведения как систем в зависимости от спрогнозированной цели, организацию деятельности осуществляет в соответствии с построенной мысленной моделью и завершает деятельность самоанализом полученного результата [2, с. 34].

В свою очередь, системный подход позволил увидеть образование в высших образовательных учреждениях как систему, как целостный комплекс, элементы которого взаимосвязаны инвариантом отношений, и при наличии использования технологического режима позволяет гарантировать результат – высококомпетентного профессионала [3, с. 24].

В данной статье сделана попытка описания системы образования, в которой происходило бы становление студентов субъектами, овладевающих универсальными способами системного мышления при изучении предметных областей знаний цикла математических наук, содержащих большие для этого возможности. Для решения обозначенной в статье проблемы раскрыто понятие сущности универсальных способов познавательной деятельности (УСПМД) и рассмотрены некоторые их виды, раскрыты условия и механизмы формирования их у студентов при изучении математики. К решению проблемы овладения студентами УСПМД мы подошли системно, приняв за определение системы «организованный комплекс средств достижения общей цели» [4, с. 124].

В.В. Краевский утверждает, что система обладает характеристиками: составом (элементы, входящие в систему), структурой (отношения между элементами состава, каковым является цель); функционированием (смена состояний системы, происходящая в технологическом режиме, то есть смена состояний фиксируется наличием цели и технологией ее достижения) [5, с. 77].

В современных условиях позиция «лишь бы знали» утратила свое прогрессивное значение, объективно препятствующее осуществлению развития учащихся (и студентов) в системе обучения. Чтобы разрешить возникшую проблему, требуются

встречные шаги и со стороны науки, которой необходимо сделать усилия по разработке психолого-педагогического обоснования предлагаемых для внедрения концепций, доведение их положений до технологий реализации в адаптивных (реальных) образовательных системах. Причем, очень важно, чтобы технологии были адекватны целям образовательных систем, представленным на трех уровнях: стратегическом, оперативном (промежуточном) и тактическом (рабочем). Предлагаемые технологии в данной статье в какой-то степени способствуют, на наш взгляд, частичному решению возникшей проблемы, то есть развитию системного (теоретического) мышления.

Обучение рассматривается как система, составом которой являются преподавание (субъектом преподавания является педагог) и учение (в котором студентам предстоит приобрести субъектную позицию в результате целевого взаимодействия субъектов преподавания и объектом, каковым является предметная область учебной дисциплины).

Заметим, в психологии без сомнения утверждается, что любая деятельность направлена на достижение цели, то есть деятельность всегда целевая. Деятельность же, направленная на достижение, осуществляется в технологическом режиме. Педагогическая деятельность находится в одном ряду со всякой другой. Приобщение (это цель) человека к участию в жизни общества, то есть к осуществлению целевой деятельности, предполагает наличие технологии ее достижения, что указывает на связь цели и адекватной ей технологии.

Создание продукта деятельности: приобретение знаний и саморазвитие составляет предмет деятельности. Побуждением человека к деятельности является цель, обуславливающая мотив (внутренняя побудительная сила, опосредованная целью) [2, с. 24]. Без готовности ставить цели и достигать их останутся нереализованными мотивы и потребности человека. Ведущую роль в технологии занимает алгоритм, состоящий из операций (способы достижения цели). В деятельности важно различать алгоритмы. Они бывают, связанными с предметной областью знаний, другие позволяют управлять мыслительной деятельностью человека, такой алгоритм предлагается в данной работе и назван операционным алгоритмом или алгоритмом принятия решений, алгоритмом управления.

Педагогическое взаимодействие субъектов в системе обучения носит двусторонний характер. Она связана и с целеполаганием, и с управлением достижения целей. При системном подходе функционирование системы переходит в режим развития, который характеризуется сменой состояний: система обучения переходит в систему самообучения, то есть субъект учения приобретает качества субъекта самообучения. Самообучение определяется целевым взаимодействием субъекта с реальностью. Такая позиция позволила выделить универсальные мировоззренческие (методологические) способы мыслительной деятельности и универсальные способы познавательной мыслительной деятельности. К первым можно отнести: системное мышление, которое адекватно познанию действительности как взаимодействия систем; целевое (телеологическое) мышление, предполагающее прогнозирование целей в любой ситуации; понимание единства целей и технологий, то есть для достижения поставленной цели обязательна технология. Ко второй группе можно отнести алгоритмическое мышление: операционный алгоритм или алгоритм принятия решения, алгоритм творческой деятельности, обобщенные алгоритмы, с помощью которых решается целый класс типовых задач из предметной области знаний. Эти алгоритмы не только решают задачу достижения цели, но и решают вопрос управления познавательной деятельностью в любой учебной или жизненной ситуации (репродуктивной или творческой).

В данной статье покажем формирование универсальных способов мыслительной деятельности у студентов при решении задач. Правильная организация учебной деятельности основывается на потребности самих обучающихся (учеников, студентов) овладевать новыми знаниями, творчески преобразовывать учебный материал, с одной стороны; с другой стороны, задача и ее решение являются средством становления студента субъектом саморазвития. Стимулирование этой потребности во многом зависит от постановки учебной задачи.

Учебная задача является элементом состава предметной области учебной дисциплины наряду с определениями понятий, теоремами, гипотезами, алгоритмами. Любая задача содержит в себе цель, направленную на развитие студента (ученика), стимулирование его к усвоению отношений в предметной области, к

приобретению опыта освоения новых способов решения задач. Задача, предлагается студентам, как правило, в виде учебного задания, имеющий обобщенный характер. В качестве примера можно назвать задачи, целью которых является усвоение способа конкретной области знаний (решения уравнений, доказательство утверждения и т. д.).

Предлагаемые студентам обобщенные задания создают проблему (учебную проблемную ситуацию), разрешение которой позволяет обучающимся развиваться. Остановимся на вопросах связанные с формированием универсальных способов мыслительной деятельности при решении задач и связь их с целеполаганием, моделированием, организацией взаимодействия учения и предметной области знаний.

Любая учебная задача представляет собой конвергентность предметной области знаний и дидактических целей. Так, решение любой задачи требует осуществления анализа для выявления и выполнения следующих действий: установить условие задачи и сформулированное в ней требование; установить связь между известными и искомыми величинами (предметные требования), выявить способ удовлетворения требования (учебные цели и алгоритмы их достижения).

Первым звеном учебной деятельности является постановка задачи, что определяет его как мотивационное, вторым звеном является исполнительское, то есть определение действий для решения задачи. Такими действиями являются: 1) актуализация понимания задачи, состоящей из трех компонентов: условие (то, что дано), требование (то, что требуется найти, цель задачи), оператора (совокупность явных и неявных операций, необходимых для решения задачи) – метод (алгоритм) решения задачи, необходимо их обозначить посредством анализа; 2) преобразование условия задачи с целью выявления в ней основного отношения, которое устанавливается с помощью анализа и представляет собой связь между искомым и данными в условии с выявлением их особенностей; 3) моделирование этого отношения в предметной (на «языке» математики графической или буквенной форме, то есть задача рассматривается как целостный объект (системы); 4) исследование свойств отношений в задаче, что является основой формирования у студентов общего способа ее решения; 5) построение частных задач, решаемых общим способом (алгоритмом или их комбинацией).

Главным в системной организации учебной деятельности со студентами является то, что учебная дисциплина (предметная область знаний) понимается не как самоцель, а рассматривается средством саморазвития потенциала студентов на оперативном уровне. Цели оперативного уровня в этом случае называются уровнями усвоения (1-й, 2-й, 3-й уу). В конкретной учебной ситуации субъект определяет, какого уровня усвоения от него требуется познавательная деятельность. Зависит это от наличия или отсутствия алгоритма достижения цели. 1-й уу достигается алгоритмом: восприятие → понимание → заучивание → воспроизведение. 2-ой уу требует применение алгоритмов двух видов: алгоритмы, которые строятся на основе изучаемой дисциплины, и операционный алгоритм как алгоритм управления принятия решения, состоящий из операций: $A \rightarrow D \rightarrow \text{Реш} \rightarrow \text{Рез}$. Для достижения 3-го, кроме названных алгоритмов, требуется алгоритм творческого воссоздания ситуации.

Рассмотрим применение названных алгоритмов на конкретном примере решения задачи и сопроводим его необходимыми комментариями.

Студентам дана задача: «Представить $\cos 5x$ через $\cos x$ ».

Студенты понимают, что положительный результат при решении любой задачи достигается гарантированно при условии осмысления цели и наличия технологии. Студенты используют операционный алгоритм, позволяющий осуществить самоуправление познавательной деятельностью.

Решение задачи начинается с анализа (А), посредством чего выделяется состав задачи из предметной ее области. Анализ – место ситуации в теории реализуемых целей. Студент как субъект взаимодействия с задачей делает выбор необходимой теории для достижения цели, сформулированной в задаче, то есть прогнозирует цели саморазвития. Актуализация теории происходит на 1-м уу. Выбор алгоритма задания требует 2-го уу, если субъект готов его предложить; если теории для решения недостаточно, субъект осуществляет дополнительный поиск недостающей информации (репродуктивная деятельность), либо принимает решение работать творчески.

Таким образом, анализ «плавно» переходит в операцию – диагноз (Д), которая позволяет осмыслить требование, то есть

цель (структуру). Если при решении данной задачи студенты понимают, что находятся в проблемной ситуации, то выбирают путь творческого саморазвития, что соответствует 3-му уу, то есть необходимость использование алгоритма творческой деятельности. Операция диагноза состоит в постановке дидактической цели. Устранение возникшего противоречия (проблемы) происходит посредством операции решения (Реш) – и получение результата. Творческое развитие потенциала студента возможно посредством алгоритма реализации 3-го уу. Обозначим операции алгоритма творческого мышления: 1) наблюдение, направленное на выявление противоречия в создавшейся ситуации, формулирование проблемы и преобразование ее в проблемную задачу; 2) предложение гипотезы; 3) построение программы решения выдвинутого предположения; 4) реализация программы, которая сопровождается протоколированием и констатацией выводов творческой работы.

Итак, студенты выяснили, что с задачей справиться затрудняются, ибо встретились с такой задачей впервые, то есть они находятся в проблемной ситуации, под которой понимается затруднение, преграда в деятельности человека.

Так, за каждой задачей стоит своя ситуация, то есть проблемная ситуация (она имеет свою предметную область знаний), и выход из нее требует своего особого подхода (интеллектуального или духовного), своего способа решения. Поэтому остро встает задача перед учителями и педагогами обеспечить формирование у обучающихся опыта творческой познавательной деятельности, которая предполагает готовность ставить и решать задачи, требующие 3-го уу (творческое воссоздание учением знаний). Ясно, что для решения творческих задач необходим «запас» репродуктивной информации, то есть знания по избранной области решаемой задачи (информация усвоена на 1-м и 2-м уу). А также осознание необходимости быть готовым к развитию мышления, овладевая алгоритмом творческой деятельности. Алгоритм творческой деятельности начинается с операции наблюдения, которое является активной познавательной деятельностью, соответствующей операции анализа операционного алгоритма. Наблюдение направлено на выявление противоречия в проблемной ситуации. Субъектом учения осмысливается противоречие как значимое несоответствие между целью и ее результатом; противоречие, которое может возникнуть из-за отсутствия средств, позволяющих достигнуть цель, завершается операцией постановкой проблемы. Проблема трансформируется в проблемную задачу (проблема в терминах решения предстоящей задачи).

Итак, проблема – отсутствие алгоритма преобразования $\cos 5x$ в выражение, содержащее только $\cos x$.

Проблемная задача – создать алгоритм выполнения задания.

Гипотеза – научное предположение, требующее подтверждения; утверждение, требующее доказательства и проверки; форма существования науки.

Гипотеза для решения проблемной задачи – если алгоритм будет создан, то задача будет решена, возможно, алгоритм явится общим для решения подобных задач при разных тригонометрических функциях или различных у них аргументов.

Разработка программы решения гипотезы (поиск алгоритма решения задачи, осуществление протоколирования, чтобы затем создать алгоритм решения задачи).

1 Поиск необходимой теории. 1.1 Предложено заменить $5x$ на $(4x + x)$ и раскрывать, используя соответствующие формулы. Но этот путь нерационален. 1.2 После обсуждения, было предложено воспользоваться тригонометрической формой записи комплексного числа $z = \cos x + i \cdot \sin x$ и возвести его в 5-ю степень дважды (по формуле Муавра) и использовать непосредственное возведение в степень. 1.3 Опуская вычислительную технику, заметим, что алгоритм найден: а) $z = \cos x + i \cdot \sin x$; б) возвести z^5 двумя способами; в) выделить действительные части полученных степеней и приравнять; г) заменить степени, если они есть, степеней функции $\sin x$ на степени функции $\cos x$; д) записать результат.

Результат (Рез) – анализ (рефлексия или самоанализ) результата, который определяется по степени реализации цели. Выполнение задания прошло успешно. Алгоритм был создан, цель достигнута. Сделаны соответствующие выводы.

Таким образом, предлагая студентам решать задачи с использованием алгоритма принятия решения, во-первых, создаются педагогические условия для приобретения ими опыта управления своим познанием. Во-вторых, студентами усва-

ивается аксиоматическая связь целей и технологий, приобретает опыт построения алгоритма, что является основой понимания и общего подхода к решению задач. В-третьих, такая организация учебной работы со студентами создает благоприятные условия для овладения ими универсальными способами познавательной мыслительной деятельности (си-

стемное видение ситуации, моделирования системы учения, студенты учатся управлять познанием). В-четвертых, такой подход со студентами способствует более осознанному и глубокому усвоению учебного материала и развитию интеллекта и духовного потенциала посредством усвоения информации.

Библиографический список

1. Кондаков А.М. Кузнецов А.А. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: доклад Российской академии образования. *Педагогика*. 2008; 10: 9.
2. Коровина С.В., Дворянкина Е.К. *Системный подход к моделированию системы обучения студентов технического вуза (на примере изучения дисциплин естественнонаучного цикла)*: монография. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2015.
3. Шамсутдинова И.Г. Проекция системного анализа на учебную деятельность. *Вестник высшей школы*. 1985; 6: 24 – 28.
4. Клиланд Д., Кинг В. *Системный анализ и целевое управление*. Перевод с английского. Москва: Сов. радио, 1974.
5. Краевский В.В. *Общие основы педагогики*. Москва: Изд. центр «Академия», 2005.

References

1. Kondakov A.M. Kuznetsov A.A. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshchego obrazovaniya: doklad Rossijskoj akademii obrazovaniya. *Pedagogika*. 2008; 10: 9.
2. Korovina S.V., Dvoryankina E.K. *Sistemnyj podhod k modelirovaniyu sistemy obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza (na primere izucheniya disciplin estestvennonauchnogo cikla)*: monografiya. Habarovsk: Izd-vo DVGUPS, 2015.
3. Shamsutdinova I.G. Proekciya sistemnogo analiza na uchebnuyu deyatel'nost'. *Vestnik vysshej shkoly*. 1985; 6: 24 – 28.
4. Kliland D., King V. *Sistemnyj analiz i celevoe upravlenie*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Sov. radio, 1974.
5. Kraevskij V.V. *Obschie osnovy pedagogiki*. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2005.

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 37.041

Neretina T.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: neretinat@mail.ru

Orehova T.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: orehovna49@mail.ru

PEDAGOGICAL MONITORING OF HEALTH OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS BASED ON THE CRITERIA OF NORMALITY OF THE PERSON. The article deals with a problem of monitoring and diagnosing the health of teachers and students in conditions of a pedagogical process. One of the approaches to the solving of this problem is presented through the identification of health indicators that are available for tracing and measurement by subjects of the pedagogical process. In more detail, the authors dwelled on the description of the initial assumptions on which the concept of human health is built. The main attention is given to the description of the criteria for self-assessment of the state of health, developed on the basis of the criteria of human normality. The specifics of pedagogical monitoring of the health of the subjects of the educational process are highlighted and described, as well as the logic of pedagogical monitoring of the health of students and teachers and its tasks.

Key words: pedagogical monitoring, health, criteria for normality of an individual, subjects of an educational process, self-assessment of health status.

Т.Г. Неретина, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: neretinat@mail.ru

Т.Ф. Орехова, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, E-mail: orehovna49@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ КРИТЕРИЕВ НОРМАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема мониторинга и диагностики здоровья учителей и учащихся в условиях педагогического процесса. Представлен один из подходов к решению данной проблемы через выявление показателей здоровья, которые доступны для отслеживания и измерения субъектами педагогического процесса. Более подробно авторы остановились на описании исходных предпосылок, на которых строится концепция здоровья человека. Основное внимание уделено описанию критериев самооценки состояния здоровья, разработанных на основе критериев нормальности человека. Выделяется и описывается специфика педагогического мониторинга здоровья субъектов образовательного процесса, а также представлена логика педагогического мониторинга здоровья учащихся и учителей и его задачи.

Ключевые слова: педагогический мониторинг; здоровье; критерии нормальности личности; субъекты образовательного процесса; самооценка состояния здоровья.

Вопрос о мониторинге и диагностике здоровья учителей и учащихся в условиях педагогического процесса в настоящее время достаточно актуален, так как важно выявить те показатели здоровья, которые доступны для отслеживания и измерения самими субъектами. Связано это с четырьмя исходными предпосылками, на которых мы строим свою концепцию здоровья человека. Согласно первой предпосылке, человек это система, развивающаяся во времени, поэтому по отношению к данному конкретному человеку невозможна постановка каких-либо опытов научного эксперимента, то есть целенаправленного изучения явления в точно учитываемых условиях, когда имеется возможность следить за ходом изменения явления, активно воздействовать на него с помощью комплекса разнообразных приборов и

средств [1, с. 680]. Не требует доказательства тот факт, что одного и того же человека невозможно поставить несколько раз в одни и те же точно воссоздаваемые условия, чтобы проверить воздействие на него разных оздоровительных средств или даже просто убедиться в эффективности одного и того же средства или методики.

В соответствии с другой предпосылкой человек – это существо, в котором синкретично, то есть неразрывно соединены два начала: природное (стихийное, нерукотворное) и культурное (создаваемое человеком, рукотворное). Отсюда следует вывод, что все спланированные и реализованные человеком действия по отношению к самому себе или другому человеку уже изначально могут привести только к частичному результату. В связи

с этим возрастает значимость для здоровья человека его собственных знаний о здоровье и о путях его сохранения и укрепления, а также умение человека оценивать уровень своего собственного здоровья, применяя простые, доступные любому в достаточной степени осведомленному человеку и эффективные «измерительные инструменты».

Согласно третьей предпосылке, каждый человек – это уникальный, неповторимый индивид, со своими только ему присущими индивидуальными особенностями, совокупность которых никогда не повторяется ни в каком другом человеке. Отсюда следует несколько важных выводов. Первый из них связан с признанием уникальности нормы (и, следовательно, уровня) здоровья для каждого конкретного человека; второй касается ограниченности нормы для каждого конкретного человека в каждый конкретный период его жизни, а третий – необходимости установления индивидуальной нормы здоровья (и ее границ) для каждого конкретного человека в каждый конкретный период его жизни. Такая индивидуальная норма и будет исходной точкой для определения уровня здоровья человека на каждый данный момент его жизни.

Четвертая предпосылка касается социального статуса человека, определяемого его личностью (то есть совокупностью всех его «действительных отношений»). В связи с этим существенную, если не сказать больше – определяющую – роль в здоровье человека играет система его отношений с окружающим миром (в том числе с собой и с другими людьми) [2]. Так, связывая качество телесного бытия человека с его настроением, С.Л. Рубинштейн говорит, что «органическое самочувствие, тонус жизнедеятельности организма и те разлитые, слабо-локализованные органические ощущения (интероцептивной чувствительности), которые исходят от внутренних органов», составляют «лишь чувственный фон, который у человека редко имеет самодовлеющее значение. Скорее даже и само органическое, физическое самочувствие человека зависит, за исключением резко выраженных патологических случаев, в значительной мере от того, как складываются его взаимоотношения с окружающим, как он осознает и расценивает происходящее в его личной и общественной жизни» [3, с. 177]. Во многих психологических исследованиях доказывается, что деформация отношений человека в целом неизбежно ведет к дезинтеграции его личности, если даже особенности психических процессов при этом остались в норме.

Руководствуясь вышеизложенными положениями, мы посчитали возможным разработать критерии самооценки состояния здоровья на основе критериев нормальности человека, предложенных Э. Сыржишовой и описанных Л. Пожар касательно проблемы психологии аномальных детей и подростков [4]. Содержание данных критериев носит культурную направленность, что дает возможность рассматривать здоровье человека как педагогическое понятие и обеспечивать его становление педагогическими средствами.

Первый критерий – это субъективная удовлетворенность индивида, которую можно объяснить через способность человека видеть позитивное в любой складывающейся в его жизни ситуации, уметь расценивать каждую ситуацию как жизненный урок и переживать в связи с этим чувство искренней благодарности к окружающей действительности. Достижение субъективной удовлетворенности возможно при условии наличия баланса между потребностями и возможностями человека. При этом высшим уровнем субъективной удовлетворенности, как показывают наши наблюдения, является удовлетворение человека, способного откладывать удовлетворение потребностей (за исключением физиологических нужд) и переносить фрустрацию желаний.

Второй критерий – это идентичность личности как способность адекватно ощущать свою половую принадлежность, свой социальный статус и согласно этому строить свое поведение в социуме. Доказано, что в природе не существует «чистых» мужских и «чистых» женских особей, ибо в каждом организме (в том числе и человеческом) наличествуют признаки и мужского, и женского пола. Принадлежность же к одному или иному полу определяется количественным соотношением мужских и женских половых признаков, которые формируются в соответствии с количеством вырабатываемых организмом мужских и женских гормонов, что и влияет в определяющей мере на формирование мужских и женских черт характера человека. Данное положение чрезвычайно важно для, ибо адекватная половая идентификация является важным показателем психического здоровья личности.

Третий критерий – интегральность (целостность) личности, показателем которой является умение субъекта поддерживать динамическое равновесие с окружением на фоне устойчивой способности к саморегуляции, понимаемой как умение человека свободно управлять в бодрствующем состоянии своими сенсорно-перцептивными процессами, мыслями, эмоциями и моторными функциями. Можно считать, что показателями интегральности личности являются такие ее психологические характеристики, как способность к адекватному изменению поведения в соответствии с переменами в окружающей обстановке и управления своим поведением в соответствии с общеустановленными нормами [5].

Четвертый критерий – автономность (независимость) человека как проявление его индивидуальности и самостоятельности. Автономность говорит о наличии у индивида своей собственной жизненной позиции, о способности противостоять негативному воздействию своего социального окружения (то есть, как говорится, «сметь свое суждение иметь»), об умении сохранять позитивный эмоциональный настрой в ситуации общего эмоционально-психического напряжения. Способность человека «самому стоять в этом мире» зависит от количества его связей с другими людьми: чем больше у него таких связей, тем крепче он «стоит на ногах».

Пятый критерий – адекватное восприятие реальности (действительности), который проявляется в соразмерности психических реакций человека и интенсивности внешних раздражителей, в максимальном соответствии субъективно воспринимаемых образов отражаемым предметам и явлениям, в адекватности отраженных личностью обстоятельств действительности, воспроизводимых в переживаниях субъекта [6].

Шестой критерий – адекватные самопознание, самопереживание и самооценка, которые проявляются в наличии у человека потребности в рефлексии, в направленности его интереса на себя, в способности искать причины и истоки происходящих с ним событий в своем собственном поведении, а также в принятии себя как данности и в способности сохранять душевное спокойствие в ситуации социальной неопределенности. Кроме того, достаточно информативными показателями данного критерия можно считать степень самоуважения личности, способность к сохранению достоинства (что предупреждает, на наш взгляд, формирование комплекса неполноценности) и степень тревожности.

Седьмой критерий – высокая толерантность к фрустрации, то есть терпимость к обману, которая обеспечивается наличием у индивида эмоциональной устойчивости и проявляется в способности принимать априори любую ситуацию как позитивную, обнаруживая в ней положительные для себя моменты. Толерантность к фрустрации позволяет человеку избегать состояний безысходности, депрессии, апатии и тем самым предупреждает переживание обиды, которая, как было показано ранее, является одной из серьезных психологических причин многих психосоматических заболеваний человека.

Восьмой критерий – резистентность индивида по отношению к стрессу или, по-другому, стрессоустойчивость, показателем которой является уравновешенность его психических процессов, способность к самообладанию и сознательной регуляции своей деятельности в стрессогенных ситуациях. Резистентность по отношению к стрессу является важнейшим условием сохранения целостности личности и ее устойчивости к психологическим нагрузкам.

Девятый критерий – приемлемая социальная адаптация личности, которая проявляется в наличии у человека широких возможностей для полноценного включения в нормальную общественную жизнь [7]. Считается, что социально адаптированный человек – это человек, у которого есть профессия или удовлетворяющая его работа; у которого есть семья, обеспечивающая ему «надежные тылы», есть друзья, обеспечивающие ему удовлетворение потребности в позитивном общении.

Десятый критерий – оптимальное самоутверждение, которое в идеале представляет собой цель жизни человека. Оптимальное самоутверждение – это, по сути, само его существование, показателем которого является полноценное самораскрытие; это та вершина, к которой направлен путь совершенствования и достижение которой возможно только при условии движения человека по пути любви и служения.

Мы отмечаем, что специфика педагогического мониторинга здоровья субъектов образовательного процесса состоит в следующем: 1) его проводит сам субъект, исследуя уровень и динамику

ку своего здоровья; 2) он имеет воспитательную направленность в силу того, что его результатом являются такие психологические новообразования личности, как положительное, деятельностно-активное отношение к своему здоровью, осознание его личностной и общественной значимости, а также потребность заниматься своим здоровьем; 3) этот мониторинг способствует нравственному становлению личности благодаря ее включению в процесс осмысления на всех уровнях (духовно-ментальном, эмоционально-психологическом и биолого-соматическом) причин нездоровья.

Отсюда вытекает логика педагогического мониторинга здоровья учащихся и учителей и его задачи. На первом этапе предполагается установление самостоятельно каждым индивидом индивидуальной нормы здоровья, что требует: а) необходимой и достаточной грамотности субъектов в вопросах измерения уровня здоровья на соматическом, психическом и духовном уровнях; б) обучения их соответствующим методам и приемам этого; в) создания условий для самооценки наличного уровня здоровья. На втором этапе предусматривается установление индивидуальных границ модуляции той или иной диагностируемой функции, что обеспечивается: а) овладением индивидом знаниями о функционировании органов и систем организма человека в объеме, доступном его пониманию на данном возрастном этапе разви-

тия; б) созданием условий для систематического и планомерного отслеживания данной функции за определенный отрезок времени с целью установления ее нормы; в) определением резервных мощностей органов и систем собственного организма через выявление скорости восстановления функции после максимальной нагрузки. Причем относится все это как к физическому, так и к психическому здоровью. На третьем этапе фиксируется динамика здоровья через: а) обеспечение условий для регулярной и постоянной самодиагностики учащимися состояния своего здоровья во всех его аспектах; б) управление аналитической деятельностью учащихся с целью выявления динамики здоровья; в) обеспечение условий для самостоятельного выявления учащимися причин данной динамики. При этом положительная динамика свидетельствует о целесообразном пути здоровья человека и возможности его продвижения в данном направлении, а отрицательная нацеливает на поиски способов коррекции «болезнетворных» результатов через изменение, в первую очередь, системы отношений человека к себе и к своему здоровью.

Таким образом, искусство педагогического мониторинга здоровья человека состоит в том, чтобы каждое слово, каждое действие учащегося в процессе его жизнедеятельности было и для него, и для учителя материалом для выявления состояния здоровья на уровне всех сфер своего организма.

Библиографический список

1. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: Наука, 1975.
2. Оринина Л. В. Основные аспекты формирования социокультурной среды университета средствами воспитательной деятельности. *Молодой ученый*. 2014; 2: 811 – 815.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989.
4. Пожар Л. *Психология аномальных детей и подростков – патопсихология*. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
5. Кашуба И.В. Развитие эмпатического потенциала обучающегося как одно из направлений формирования личности в условиях современной экономики. *Сборник статей II всероссийской заочной научно-практической конференции*, 17 октября, Магнитогорск: «МГТУ им.Г.И. Носова», 2016: 31 – 35.
6. Кашуба И.В., Тухватуллина Г.Р. Профилактика виктимного поведения школьников общеобразовательного учебного заведения в деятельности классного руководителя. *Сборник научных трудов международной научно-практической конференции* в 3-х частях, 31 января, Смоленск: ООО «НОВАЛЕНСО», 2016: 49 – 51.
7. Оринина Л.В. Формирование лидерских качеств студентов в рамках социокультурного пространства технического университета. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции*, Барнаул: «АлтГТУ им. И.И. Ползунова», 2012: 46 – 52.

References

1. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Nauka, 1975.
2. Orinina L. V. Osnovnye aspekty formirovaniya sociokul'turnoj sredy universiteta sredstvami vospitatel'noj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2014; 2: 811 – 815.
3. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. Pozhar L. *Psihologiya anomal'nyh detej i podrostkov – patopsihologiya*. Moskva: In-t prakt. psihologii; Voronezh: NPO «MOD'EK», 1996.
5. Kashuba I.V. Razvitiye `empaticheskogo potentsiala obuchayuschegosya kak odno iz napravlenij formirovaniya lichnosti v usloviyah sovremennoj `ekonomiki. *Sbornik statej II vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 17 oktyabrya, Magnitogorsk: «MGTO im.G.I. Nosova», 2016: 31 – 35.
6. Kashuba I.V., Tuhvatullina G.R. Profilaktika viktimnogo povedeniya shkol'nikov obsheobrazovatel'nogo uchebnogo zavedeniya v deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya. *Sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v 3-h chastyah*, 31 yanvarya, Smolensk: OOO «NOVALENSO», 2016: 49 – 51.
7. Orinina L.V. Formirovanie liderskih kachestv studentov v ramkah sociokul'turnogo prostranstva tehničeskogo universiteta. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Barnaul: «AltGTU im. I.I. Polzunova», 2012: 46 – 52.

Статья поступила в редакцию 16.11.17

УДК 372.874

Nekchvyadovich L.I., Doctor of Art Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru

TO THE QUESTION ABOUT THE PERCEPTION OF THE INDUSTRIAL THEME IN THE ARTISTIC CULTURE OF ALTAI SECOND HALF OF XX CENTURY. The article discusses perception of the industrial theme in the artistic culture of Altai in the second half of XX century. The existence of two opposites – the natural and the industrial – inevitably creates a problem of perception to industrial transformation. The author analyzes the ideological and figurative contents, means of expression of works in the genre of industrial landscape. The author notes that the use of principles of interactivity, interdisciplinary integration, reliance on emotional experience, addressing the topical themes of regional artistic culture are the condition of formation of professional competence of students.

Key words: art education, pedagogy of art, perception, art culture of Altai, industrial landscape.

Л.И. Нехвядович, д-р искусств., доц. ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВОСПРИЯТИИ ИНДУСТРИАЛЬНОЙ ТЕМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.

В статье рассматривается вопрос о восприятии индустриальной темы в художественной культуре Алтая второй половины XX века. *Существование* двух противоположных начал – природного и индустриального – неизбежно порождает проблему восприятия к промышленным преобразованиям. Автором проведен анализ идейно-образного содержания, средств художе-

ственной выразительности произведений в жанре индустриального пейзажа. Автор отмечает, что использование в педагогике искусства принципов интерактивности, междисциплинарной интеграции, опоры на эмоциональный опыт, обращение к актуальным темам региональной художественной культуры являются условием формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: художественное образование, педагогика искусства, восприятие, художественная культура Алтая, индустриальный пейзаж.

В современном художественном образовании, насыщенном визуальной информацией, визуальная культура является значимой частью общей культуры студента и одним из условий формирования его профессиональных компетенций. Взаимодополнение образов прошлого и настоящего, их интерпретация, могут оказать эффективную поддержку в этом процессе. Принципы, которые смогут направить педагогов на выбор результативных направлений и способов действия: интерактивность, междисциплинарная интеграция, опора на эмоциональный опыт, обращение к актуальным темам региональной художественной культуры.

Предметом настоящей статьи является вопрос о восприятии индустриальной темы в художественной культуре Алтая второй половины XX века. КATALOGИ художественных выставок свидетельствуют о том, что в период, когда начинается процесс освоения целинных земель, эта тема становится одной из ведущих в экспозициях выставок разных лет. В жанре индустриального пейзажа работают художники, склонные к эпическим образам и мастера лирического пейзажа. Единство тенденции просматривается в самом мироощущении, мировосприятии алтайских живописцев этих лет. Под прямым воздействием социального заказа или опосредованным влиянием культурной среды художники Алтая включались в общее дело исторических преобразований края. В составе творческих бригад живописцы постоянно работают в промышленных районах, ощущая потребность отразить дух времени, запечатлеть его черты.

Разные аспекты пейзажной живописи Алтая рассматриваются в публикациях Л.И. Снитко, В.Ф. Эдокова, Т.М. Степанова, М.Ю. Шишина, Г.И. Прибыткова, Л.Н. Шамина, В.С. Татаренко, Л.Г. Красноцветовой. Анализ литературы позволяет отметить, что заявленная тема не была предметом специального рассмотрения.

Источниками для настоящей статьи послужили фонды Государственного художественного музея Алтайского края, мастеров художников, где сформировался обширный и разнообразный фактологический материал, отражающий тенденции развития индустриального пейзажа. Относительная сопоставимость данных каталогов выставок позволяет также не просто фиксировать тематическую типологию тематику произведений, но и исследовать ее в динамике. Типологический метод и метод стилистического анализа позволил определить тематическую типологию индустриального пейзажа. Условно можно выделить следующие доминантные темы и мотивы: промышленная «макросреда» городов Алтая (районы-новостройки, крупномасштабные технические сооружения); индустрия Горного Алтая; стройки Коксохима и Кулундинского канала.

Индустриальные композиции в алтайской живописи редки, но этюды с индустриальными мотивами присутствуют почти на всех краевых выставках. Так, в 1960-е годы по преимуществу это этюды с изображением промышленной «макросреды» города в творчестве И.Ф. Конякина, М.Я. Будкеева, П.А. Щетинина. В 1970-е годы типология мотивов индустриального пейзажа расширяется. Она включает разнообразные промышленные объекты и широкую географию промышленных преобразований. Центральное место в экспозициях этих лет занимает тема строительства крупномасштабных технических сооружений в Горном Алтае, на Коксохиме и Кулундинском канале.

Каталоги выставок этих лет позволяют отметить, что индустрия Горного Алтая посвящены работы кисти С.И. Чернова, Н.П. Иванова, М.Я. Будкеева, П.С. Панарина, В.Ф. Прохода, А.А. Таныша, Ф.С. Торхова. Вспоминая этот период творчества, художники отмечают, что они много ездили по Горному Алтаю, изучая жизнь рабочих высокогорных рудников и геологов, выполняя многочисленные натурные зарисовки. В результате в творчестве каждого появляются центральные мотивы. В качестве примера отметим серию работ, посвященных строительству горных дорог («Через горы», «Белый Бом», «Мостостроители» С.И. Чернов) и покорению высокогорных рудников («У Горы Си-

нюхи», «У вечных снегов» М.Я. Будкеев). Композиция, цветовое, линейное, ритмическое построение произведений несут в себе выражение представления о действительности как о новом единстве природы с элементами техницизма, внесенными человеком. В работах четко прослеживается тяга к монументальному, героическому пейзажу, стремление к созданию эпического, обобщенного художественного образа. Отличительная черта композиции пейзажей – довольно высокий горизонт. Высокая точка зрения даёт возможность охватить одновременно комплексы промышленных сооружений, технику с подъездными путями и величественную панораму алтайских гор. Монументальность композиции подчеркивает значительность происходящих событий.

Другой характер имеют горно-индустриальные пейзажи, решенные в русле лирического пейзажа. Желая отразить современность в природе, художники показывают в горном пейзаже следующие элементы строительства: асфальтовую дорогу, убегающую за горизонт и машины; заводы и горнорудные шахты (Акташ); висящие между скал мосты. Характерная черта такого типа работ состоит в том, что все эти элементы строительства изображаются в единстве с мощью природных форм. Иконография изображения, как правило, включает следующие мотивы: предгорные долины на переднем плане, горы и небо на втором. Промышленные объекты и машины вписываются в среду, их жесткие формы и локальные цвета смягчаются воздухом и рефлексами соседствующих цветов. Например, в произведении П.С. Панарина «Акташ. Рудник» реальные черты горнорудной шахты слиты с открыто звучащей живописной формой – переливами крупных и мелких мазков, четко организованной колористикой.

Во второй половине XX века в решении индустриальной темы отчетливо проявляется тенденция, основанная на стремлении выявить и подчеркнуть эстетику промышленной среды. Эти черты присутствуют в композиции «Акташ» С.И. Чернова. Изображая пейзаж высокогорного рудника, живописец, по существу, дает новую концепцию трактовки индустриального образа. Развивая принципы видового пейзажа, он вместе с тем акцентирует мощь, рационализм горно-рудничных промышленных объектов: производственные корпуса спорят с масштабами гор, как бы возникая из них и возвышаясь над ними. Возникает вопрос, какими средствами удалось художнику выразить свой замысел? Прежде всего, композиционными. В картине воссоздан сложный ландшафт, где своеобразными кулисами, играющими активную роль в раскрытии образа, являются, с одной стороны, вынесенные вперед крупным планом ряд построек и фабричный двор, с другой – «точка» заходящего солнца. Через полузатененный, розовато-охристый передний план художник ведет зрителя к главному в картине – руднику, силуэты которого контрастно выступают на ярко освещенном склоне. Решенный по ясному регулярному плану рудничный комплекс показан с высокой точки зрения, на фоне широкой панорамы горной природы, в контрасте и единстве с ней. Изобразительная система картины строится на декоративности цвета. Преобладание оттенков синего и серого усиливает ощущение суровости горной природы. Мазки охры, передающие осеннюю окраску горной растительности, перекликаются с напряженным красно-коричневым тоном горно-рудничных зданий. Пейзаж вызывает чувство тревоги и драматизма, что позволяет отметить новый поворот в осмыслении связей между индустрией и природой. Можно сказать, что произведение С.И. Чернова отражает процесс смещения тенденций в художественном осмыслении индустриальной темы от фактологии к эстетической оценке индустриальной среды.

В индустриальных пейзажах, посвященных строительству Коксохима можно отметить, как характерная для «Акташа» тенденция к обособлению индустриальных мотивов в самостоятельную среду постепенно развивается, получает новое содержание. Работы Ю.А. Чулюкова «Коксохим», В.Т. Федосова «Будни Коксохима», «Ритмы Коксохима», «Коксохим строится», В.Ф. Проходы «Утро на Коксохиме» становятся гораздо конкретнее, непосредственнее, более тесно связаны с трудовой деятель-

ностью человека. Природа уже не столько арена созидательных действий, сколько место труда, рабочее место. В самом выборе сюжетов проявляется взгляд на индустрию как на естественную среду, складывающейся по своим, присущим именно ей законам красоты. При такой постановке творческой задачи совершенно определенное значение и смысл приобретают основные компоненты образного языка живописи, прежде всего, композиция и цвет. Рассмотрим пейзаж В.Т. Федосова «Будни Коксхима». Фрагментарность композиции, многоплановая панорамность пространства, мягкие тональные переходы, выдержанные в теплых золотисто-коричневых тонах и в прохладной серо-голубой гамме, в которой вспыхивают отдельные яркие пятна цвета железобетонных конструкций, стаффажные фигурки рабочих, подчеркивают наблюдательность мотива пейзажа, придают ему живость восприятия действительности. Акцент на масштабности и конструктивной организованности промышленной среды говорит о творческом замысле В.Т. Федосова выявить её самодостаточность.

В рамках рассматриваемой тенденции особое место занимают произведения А.П. Фризена «Индустриальный пейзаж. АТЗ» и «ТЭЦ. АТЗ» [1, с. 22]. Тенденция, наметившаяся в «Акташе» С.И. Чернова, находит дальнейшее развитие. Линия горизонта понижается, пространство локализуется, технические сооружения выдвигаются вперед. В композиции картины «Индустриальный пейзаж. АТЗ» масштабные производственные объекты занимают весь передний план. Художник акцентирует их рационализм, техническую мощь. Композиция пейзажа строится на своеобразном ритме, единица которого – широкий фактурный мазок. Возникает образ индустриальной среды, наделенный самостоятельной выразительностью и динамикой. Диссонанс пропорций промышленных форм и насыщенная декоративность цвета усиливает напряженную выразительность художественного образа.

В пейзаже «ТЭЦ. АТЗ» стремление выявить своеобразную эстетику промышленных форм прослеживается еще более отчетливо. В композиции компоновка производственных сооружений достаточно плотная. В целом, для нее характерна фрагментарность, акцентирование ее центра через ритм вертикалей,

горизонталей, диагоналей труб, змеевиков и через повышенную декоративность цвета. Декоративная цветовая гамма, строящаяся на сочетании зеленого, синего, серого тонов, подчеркивает архитектуру сооружений. Художник передает пластику предметов изображения густой пастозной живописной фактурой, введением черного цвета, играющего роль контура и помогающего повысить общую эмоциональную напряженность образа. Стаффажные фигурки рабочих, движущийся на большой скорости грузовой вагон на переднем плане, дымящиеся доменные печи на втором, – дают ощущение активного трудового процесса. Однако акцент на своеобразии архитектуры промышленных форм в картине значительно усилен. Это свидетельствует о том, что в пейзаже доминантным мотивом является не столько процесс труда человека, а энергичная работа промышленной техники.

В алтайском индустриальном пейзаже второй половины XX века такое понимание индустриальной темы можно отметить в работах С.К. Двойноса «Коксобатарея строится», П.М. Еровикова «Бетоннорастворный узел», Ф.С. Торхова «Заринский Коксхим».

Тема строительства Кулундинского канала наиболее ярко прозвучала в серии Ф.С. Торхова «По Кулундинскому каналу». На двадцатой краевой выставке были представлены сразу пять произведений серии: «Строительство первой насосной», «На трассе канала», «Вагончики строителей», «Котлован второй насосной», «Здесь будет вода». Этюды исполнены в живой и выразительной манере в технике масляной живописи.

Таким образом, индустриальная тема занимает значительное место в художественной культуре Алтая второй половины XX века. В этот период индустриальный пейзаж является одной из форм выражения процессов промышленного строительства в регионе. Художники связали решение темы с реалистическим отражением промышленной среды, имеющей географическую определенность. Об идейно-эмоциональной оценке авторами изображаемых объектов свидетельствует прочно укоренившаяся тенденция деления на «старое» и «новое», «природное» и «индустриальное». Переходы из одних образно-пластических решений в другие органичны и тесно связаны с процессом развития художественной школы на Алтае.

Библиографический список

1. Мелехова К.А., Нехвядович Л.И., Степанская Т.М. *Русская художественная школа в диалоге культур XX века*: монография. Барнаул, 2012.
2. Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V. Experience and perspectives of art history development in educational space of Siberia at the turn of XX – XXI centuries. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; Т. 11. № 7: 1501 – 1507.

References

1. Melekhova K.A., Nekhvyadovich L.I., Stepankaya T.M. *Russkaya hudozhestvennaya shkola v dialoge kul'tur XX veka*: monografiya. Barnaul, 2012.
2. Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V. Experience and perspectives of art history development in educational space of Siberia at the turn of XX – XXI centuries. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; Т. 11. № 7: 1501 – 1507.

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 378

Rastegaeva D.A., postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia),
E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Filimonuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF DUAL TRAINING SYSTEM IN THE TRAINING OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION. The article discusses a problem of dual training, which in modern conditions will allow to solve the problem of professional training, taking into account the interests of both the manufacturing and educational sectors. The proposed model of the dual training system in terms of higher education, which is implemented on the base of Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute. The authors conclude that the development of the conceptual framework of the dual education will contribute to the theoretical bases of constructing the dual system of training based on the principles of parity, synergy, unity of the methodological basis, the variability of didactic foundations and conditions of the universality of subjective personality characteristics of the result of education.

Key words: professional training, dual training, higher education, dual education, manufacturing enterprises.

Д.А. Растегаева, аспирант ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, проф. ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема дуального обучения, которое в современных условиях позволит решить проблему подготовки профессиональных кадров с учетом интересов как производственной, так и образовательной сфер. Предложена модель дуальной системы подготовки кадров в условиях высшего образования, которая реализуется на базе ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». Авторы делают вывод о том, что разработка концептуальных основы дуального обучения будет способствовать обоснованию теоретических оснований построения дуальной системы подготовки кадров на основе принципов паритетности, согласованного взаимодействия, единства методологических оснований, вариативности дидактических основ и условий, универсальности субъектно-личностных характеристик результата образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дуальное обучение, высшая школа, дуальное образование, производственные предприятия.

Российская система профессионального образования характеризуется процессами, сочетающими в себе качественные изменения самой системы и характера её взаимодействия с производственной сферой. Проблема установления этой взаимосвязи является актуальной на современном этапе развития образования. Это, прежде всего, обусловлено отсутствием своевременного реагирования системы образования на изменения рынка труда, несоответствием между реальными потребностями производства и объемом, направлениями подготовки выпускников образовательных организаций, их знаниями и навыками. В этих условиях эффективным может стать внедрение принципов дуальной системы профессиональной подготовки в практику профессионального образования.

Характеризуя проблему, следует акцентировать внимание на ключевых понятиях. Так, профессиональная подготовка представляет собой «систему организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности» [1]. Стоит отметить, что особая роль при этом отводится практике.

Анализируя отечественную и зарубежную литературу (проблема дуального образования актуализируется и разрабатывается в работах ученых Е.А. Корчагина, Г.В. Мухаметзяновой [2], А.М. Новикова, В.В. Землянского и др.), а также тексты нормативно-правовых актов, дуальную систему образования можно представить как модель обучения, в рамках которой теоретическая подготовка осуществляется на базе образовательной организации, практическая – на производственных предприятиях.

Значимость дуального обучения в процессе профессиональной подготовки определяется высокой степенью заинтересованности предприятий, как будущих работодателей, в содержании образования студентов, его качестве, а не только в наличии документа как результата обучения. Эффективность такой системы обучения специалистов возможен при условии совместной работы в этом направлении органов власти, работодателей, системы образования в целом и отдельно взятой образовательной организации в частности. Важно отметить, что для предприятий – баз практик дуальное обучение предполагает вовлечение кадров и, связанные с этим, существенные расходы. Однако, все понесенные затраты являются надежным вкладом капитала в будущих специалистов. Все это позволит решить проблему подготовки профессиональных кадров с учетом интересов как производственной, так и образовательной сфер.

В России с 2014 года накоплен определенный опыт реализации модели дуального образования: Калужская, Ярославская, Ульяновская, Свердловская, Нижегородская, Волгоградская и Московская области, Пермский и Красноярский края, а также Республика Татарстан. Осуществление программы развития дуального образования в данных регионах стало возможно благодаря Агентству стратегических инициатив (АСИ) при поддержке Минобрнауки, Минпромторга и Минтруда России. Кроме того, участники программы получают консультационную помощь Всемирного банка и Российско-Германской внешнеторговой палаты. При этом особые успехи добились Корпоративный Образовательный центр «Белых металлуристов» в Первоуральске и «Колледж будущего Татарстана» в Альметьевске.

В Ставропольском крае в феврале 2016 года была утверждена дорожная карта проекта «Развитие профессионального образования в городе, Георгиевске, путем внедрения элементов дуального обучения на базе федеральной инновационной пло-

щадки». Исполнителем выступает ГБПОУ «Георгиевский региональный колледж».

Отметим, что названные выше образовательные организации принадлежат к числу средних специальных учебных заведений. Таким образом, высшая школа России в процессах получения дуального образования представлена слабо. Работу в этом направлении в рамках инновационного проекта (программы) «Модели, механизмы и технологии развития практики дуального образования в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования Ставропольского края» осуществляет ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт».

Под дуальной системой подготовки специалистов можно рассматривать «некую инновационную траекторию организации высшего профессионального образования, которая включает в себя четко скоординированное взаимодействие образовательного учреждения и производственных предприятий (организаций), направленное на подготовку специалистов конкретного профиля, с требуемым работодателю квалификационным уровнем» [3].

Для успешной реализации дуального обучения в системе высшего образования предлагается разработать модель дуального обучения на основе кооперации между всеми участниками образовательного процесса. Схематично её можно представить следующим образом:

Правовой компонент включает в себя: положение о реализации дуальной системы обучения; положение о сетевой форме реализации образовательных программ; организация обучения по образовательной программе в рамках дуального образования; договор о сетевой форме реализации образовательных программ и дуальном обучении с предприятиями и организациями города Невинномысска; порядок и способы организации академической мобильности обучающихся; положение о создании методического подразделения на базовом предприятии.

Кадровый компонент представлен: системой подготовки кадров, отвечающей требованиям содержательного и методического обеспечения процесса обучения, и требованиям к квалификации и компетентности работника со стороны работодателя; системой повышения квалификации педагогических работников организации высшего образования в условиях дуального обучения; системой предложений по реализации комплекса мер государственной поддержки предприятий-партнеров с целью привлечения бизнеса к финансированию подготовки рабочих кадров [4; 5].

Конкретизируя схему нужно отметить, что, прежде всего, необходима нормативно-правовая база реализации проекта, что позволит регулировать взаимоотношения образовательных организаций и базовых предприятий по совместной подготовке кадров; привести в соответствие структуры, содержание и технологии реализации образовательных программ с учетом требований работодателей и профессиональных стандартов, а также с учётом прогноза рынка труда и социально-экономического развития региона; будет способствовать организации междомственного взаимодействия с целью подготовки кадров для приоритетных отраслей экономики; внедрение механизмов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, основанных на модульно-компетентностном подходе и профессиональных стандартах, с прямым участием работодателей; создание условий для развития системы независимой оценки качества профессионального образования, оценки признания квалификаций.



Рис.1. Модель дуальной системы подготовки кадров в условиях высшего образования

В рамках исследования нами было проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» с целью выявления готовности коллектива к выполнению профессиональной деятельности в условиях дуального обучения. В опросе приняли участие 105 преподавателей ВУЗа. Результаты исследования показали наличие понимания педагогами необходимости качественных изменений в процесс профессиональной подготовки бакалавров (100% опрошенных). Однако, мотивированными к участию в процесс внедрения механизмов дуального обучения, в силу различных причин, оказалось лишь 67% респондентов. С целью повышения уровня профессиональной компетентности педагогических кадров по проблемам теории и методики дуального обучения, а также обеспечения мотивационной готовности преподавателей к организации учебно-воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями, нами была разработана программа курсов

повышения квалификации «Актуальные проблемы организации дуального обучения в системе высшего образования (72 ч.)», их реализация будет осуществляться на базе Центра дополнительного профессионального образования ГАОУ ВО «НГТИ». Программа курсов включает в себя 3 модуля: нормативные основы дуального обучения в системе высшего образования; особенности организации дуального обучения; практический модуль, предполагающий стажировки в ПОО.

Разработка концептуальных основы дуального обучения будет способствовать обоснованию теоретических оснований построения дуальной системы подготовки кадров на основе принципов паритетности, согласованного взаимодействия, единства методологических оснований, вариативности дидактических основ и условий, универсальности субъектно-личностных характеристик результата образования. Что, в свою очередь, приведет к разработке конкретной программы реализации дуального обучения для организаций высшего образования.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, 2009.
2. Волович Л.А., Мухаметзянова Г.В., Тихонова Л.П. *Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в средней профессиональной школе: теоретико-методические подходы*. Казань, 1997.
3. Терещенкова Е.В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов. *Концепт*. 2014; 4: 41 – 45.
4. Филимонок Л.А., Литвинова Е.Р. Основные направления подготовки педагога профессионального обучения. *Вестник университета (ГУУ)*. 2015; 3: 233 – 237.
5. Харитонов Н.Д. Дуальная система образования в высшей школе: эффективность внедрения. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2017; 3.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, 2009.
2. Volovich L.A., Muhametzyanova G.V., Tihonova L.P. *Integraciya gumanitarnoj i professional'noj podgotovki v srednej professional'noj shkole: teoretiko-metodicheskie podhody*. Kazan', 1997.
3. Tereschenkova E.V. Dual'naya sistema obrazovaniya kak osnova podgotovki specialistov. *Koncept*. 2014; 4: 41 – 45.
4. Filimonuk L.A., Litvinova E.R. Osnovnye napravleniya podgotovki pedagoga professional'nogo obucheniya. *Vestnik universiteta (GUU)*. 2015; 3: 233 – 237.
5. Haritonova N.D. Dual'naya sistema obrazovaniya v vysshej shkole: `effektivnost' vnedreniya. *Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2017; 3.

Статья поступила в редакцию 17.11.17

УДК 371

Sautieva F.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Fbilan@mail.ru

ORAL FOLK CULTURE OF INGUSHETIA: HISTORY OF DEVELOPMENT AND SPECIFICITY OF NATIONAL PERFORMANCE. The article deals with specific features of oral folklore of Ingushetia, the history of development and the specifics of the national particular features of plots and artistic means that lived for many centuries and have a long and active artistic tradition. Spiritual development of the people is reflected in the oral folk traditions of the Ingush people. An important field of spiritual culture is folklore, which is a valuable source for the study of the history of the Ingush people. Historical events of the past, views about the world, echoes of ancient religions, knowledge that had been forgotten, but preserved in the memory of the people in the form of Fables, legends, myths, fairy tales, heroic and lyrical songs.

Key words: folk art, history of development, Ingushetia, folklore, specificity of national originality, artistic tradition.

Ф.Б. Саутиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: Fbilan@mail.ru

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО ИНГУШЕТИИ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ

В статье рассматриваются, особенности устного народного творчества Ингушетии, история развития и специфика национального своеобразия сюжетов и художественных средств, которые охватывают многие века и имеет длительную и активную художественную традицию. В устном народном творчестве ингушей отражена многовековая история духовного развития народа. Важной сферой духовной культуры является устное народное творчество, которое выступает ценным источником для изучения истории ингушского народа. Исторические события прошлого, представления об окружающем мире, отголоски древних религий, знания, которые имелись, но были забыты, сохранились в памяти народа в виде преданий, легенд, мифов, сказок, героических и лирических песен.

Ключевые слова: народное творчество, истории развития, Ингушетия, фольклор, специфика национального своеобразия, художественная традиция.

Ингуши являются одним из древнейших народов Кавказа. Корни ингушского народа уходят вглубь веков. Ингушетия занимала уникальное положение среди всех северокавказских народов. Своеобразие национальной культуры ингушей проявляется в материальной и духовной сферах жизни и деятельности народа, охватывающих «всё предметное и духовное богатство, созданное народом и используемое им в своем национальном существовании».

В устном народном творчестве ингушей отражена многовековая история духовного развития народа. Важной сферой духовной культуры является устное народное творчество, которое выступает ценным источником для изучения истории ингушского народа. Исторические события прошлого, представления об окружающем мире, отголоски древних религий, знания, которые имелись, но были забыты, сохранились в памяти народа в виде преданий, легенд, мифов, сказок, героических и лирических песен. В произведениях устного народного творчества прослеживаются мировоззрение, миропонимание, нравственно-этические идеалы народа, различные стороны его жизни и быта, представление о добре и зле, благородстве и справедливости, дается народная оценка многим событиям и человеческим поступкам. Фольклор ингушей имеет вместе с ярко выраженным своеобразием много общего с устным народным творчеством других народов.

Особое место в фольклоре ингушей занимает нартский эпос, являвшийся духовной опорой, и в какой-то степени предопределивший наиболее общие черты национального характера, менталитет и эτικο-эстетические идеалы. Нарты осознавались предками, объединенными свободолубием, беззаветным героизмом и презрением к смерти, проявлением рыцарства в бою и быту. Главными героями нартского эпоса были: Колой Кант, Сеска Солса, Села Сата, Малха Аза, Хамчи Патараз, Нясар, Боткий Ширтка, Пхьагал Баьрий и др. Жизнь главных героев эпоса, их изречения и моральные нормы, были для ингушей образцом мужества, смелости, верности в дружбе, примером честности и благородства.

Первые известные нам записи ингушского фольклора произвелись во второй половине XIX – начале XX вв. на русском языке Ч. Ахриевым, Б. Далгатом, В. Светловым, В. Козьминым и другими. В те годы ингушские произведения фольклора публиковались в таких изданиях, как «Сборник сведений о кавказских горцах», «Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа», в «Терском сборнике», «Этнографическом обозрении», на страницах газет «Кавказ», «Терские ведомости» и др.

Впервые на ингушском языке фольклор стал записывать Магомед Джабагиев, а затем и Фома Горепекин. Для этого ими

было создано два варианта ингушского алфавита (Джабагиевым – на основе латинской графики, Горепекиным – на основе русской).

После революции 1917 года работа по исследованию и сбору фольклора в Ингушетии была поставлена на более или менее научную основу, что выразилось прежде всего в целенаправленной работе по записи текстов устного народного творчества ингушей. В 1920-х годах официальным ингушским алфавитом стал разработанный Заурбеком Мальсаговым алфавит на основе латинской графики. С этого времени ингушский фольклор на языке оригинала стал активно записываться. В 1924 году было организовано Ингушское литературное общество, в которое входили начинающие ингушские писатели, ученые и фольклористы: Заурбек Мальсагов, Тембот Беков, Лоре Ахриев, Абдул-Вагап Аушев, Хаджибекир Муталиев, Хамзат Осмиев и др. К фольклорной работе подключился и созданный в 1926 году Ингушский научно-исследовательский институт краеведения.

В 1920 – 1930-х годах было опубликовано несколько фольклорных сборников на ингушском и русском языках.

В период депортации ингушского народа (1944 – 1957) не могло быть речи о записи, публикации и изучении ингушского фольклора. По возвращении ингушей на свою родину после депортации 1944 – 1957 гг. исследование фольклора приобрело новый размах в лице молодых энтузиастов, которые на то время были студентами: Ибрагим Дахильгов, Абу Мальсагов, Ахмет Мальсагов, Башир Костоев, Лидия Цечоева, Абукар Танкиев, в значительной степени восполнившие этот пробел.

В 1960 – 1970 годы активизировалась работа по записи фольклора и его изучению: вышло более десятка различных фольклорных сборников.

В последующие 1980 – 1990 годы отмечается особый интерес к вопросам устного народного творчества. В эти годы собиранием и изучением ингушского фольклора успешно занимаются И. Дахильгов, А. Мальсагов, Л. Цечоева. На ингушском языке были изданы в 1967 году А.У. Мальсаговым и в 1991 году А.Х. Танкиевым фольклорные сборники «Ингушский фольклор» («Г1алг1ай фольклор»). Также на ингушском языке отдельной книгой И.А. Дахильгов издал в 1998 году свои фольклорные записи: «Ингушские сказания, предания, сказки и пословицы» («Г1алг1ай оаламаш, дувцараш, фаялгаш, кишаш») [1].

Существенным вкладом в текстовую копилку ингушского фольклора явились изданные на русском языке книги: «Сказки и легенды ингушей и чеченцев» [2], «Сказки, сказания и предания чеченцев ингушей» [3], «Ингушские сказки, сказания и предания» [4] Большим вкладом в изучение ингушского фольклора

является монографическое исследование И.А. Дахкильгова «Мифы и легенды вайнахов» [5].

Большим успехом ингушской фольклористики стало монографическое изучение отдельных жанров фольклора. Так, нартский эпос исследовали Ахмет Мальсагов и Уздиат Далгат, сказки – Лидия Цечоева и Борис Садулаев, мифы, легенды и предания – Ибрагим Дахкильгов, эстетику ингушского фольклора – Абукар Танкиев, героико-эпические песни – Магомет Матиев.

Прежде чем приступить к непосредственному определению роли ингушского устного народного творчества в эстетическом воспитании, целесообразным, считаем, дать краткую характеристику основным жанрам фольклора Ингушетии.

Одной из самых прекрасных жемчужин ингушского фольклора является нартский эпос, национальная версия которого имеется почти у всех народов Северного Кавказа. Великий кавказовед Е. Крупнов, научная деятельность которого началась именно в Ингушетии, не в пример некоторым другим нартоведом, не впадая в голословные утверждения, на основе неопровержимых фактов развивает порочную идею о привнесении к народам Кавказа основного ядра нартского эпоса какими-то степными народами, ведшими кочевой образ жизни. Тут самое время обратиться к выводам самого Е. Крупнова из его статьи «О времени формирования основного ядра нартского эпоса у народов Кавказа»: «И сейчас я вновь со всей категоричностью хотел бы подчеркнуть свой главный тезис о том, что героический нартский эпос – это результат самобытного (а не заимствованного) творчества сугубо местных кавказских племен, носителей родственных языков, развитых на основе древнего и единого кавказского субстрата» [6]. Поэтому не случайно нартский эпос возник и развивался в таких районах Северного и Западного Кавказа, на территории которых на рубеже бронзового и железного веков обитали морфологически близкие между собой, так называемые археологические культуры: кобанская, прикубанская и колхидская. Они развились и развивались также на базе более древних родственных культур эпохи бронзы. Ныне же на этой территории проживают чеченцы, ингуши, кабардинцы, черкесы, адыгейцы, абазыны, и абхазы, т.е. народы, принадлежащие к особой, так называемой кавказской языковой семье, отличной от всех языковых систем мира.

Библиографический список

1. *Ингушские сказания, предания, сказки и пословицы*. Составители И.А. Дахкильгов, А.О. Мальсагов. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1986.
2. *Сказки и легенды ингушей и чеченцев*. Составитель А.О. Мальсагов. Москва, 1983.
3. *Сказки, сказания и предания чеченцев и ингушей*. Составитель И.А. Дахкильгов, А.У. Мальсагов. Грозный, 1986.
4. *Ингушские сказки, сказания и предания*. Составитель И.А. Дахкильгов. Нальчик, 2002.
5. Дахкильгов И.А. *Мифы и легенды вайнахов*. Грозный, 1991.
6. Крупнов Е.И. Древнейшая культура Кавказа и кавказская этническая общность. *К проблеме происхождения коренных народов Кавказа*. 1964; 1: 26.

References

1. *Ingushskie skazaniya, predaniya, skazki i posloviцы*. Sostaviteli I.A. Dahkil'gov, A.O. Mal'sagov. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1986.
2. *Skazki i legendy ingushej i chechencev*. Sostavitel' A.O. Mal'sagov. Moskva, 1983.
3. *Skazki, skazaniya i predaniya chechencev i ingushej*. Sostavitel' I.A. Dahkil'gov, A.U. Mal'sagov. Groznyj, 1986.
4. *Ingushskie skazki, skazaniya i predaniya*. Sostavitel' I.A. Dahkil'gov. Nal'chik, 2002.
5. Dahkil'gova I.A. *Mify i legendy vajnahov*. Groznyj, 1991.
6. Krupnov E.I. Drevnejshaya kul'tura Kavkaza i kavkazskaya 'etnicheskaya obschnost'. *K probleme proishozhdeniya korenyh narodov Kavkaza*. 1964; 1: 26.

Статья поступила в редакцию 10.11.17

УДК 159.922.6

Serdyukova E.F., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hellin33@mail.ru

Shapovalova M.L., Cand of Science (Psychology), senior lecturer, Department of General and Pedagogical Psychology, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: rey71@mail.ru

FEATURES OF INTELLECTUAL SPHERE OF A PERSON DURING THE INVOLUTIONAL PERIOD. The study presents an analysis of the results of studies of the intellectual sphere of a person during an involutional period. During the study the authors found out that the safety of intellectual sphere of the elderly people depends on the degree of their involvement into the social relationships, the direction of their cognitive interests and the degree of intensity of their cognitive activity. The authors identified six groups of respondents. The respondents of the first group have a fairly high socio-cultural status, they also continue to engage in socially useful and active mental activity. The respondents of the second group showed a high IQ. These people have a secondary, vocational and higher education, continue to be engaged in an active mental activity, by which is meant not only communication with people of their

own age, but also with the representatives of younger generations; analysis and forecasting of their behavior, critical understanding of activity and communication. Index of the third group of respondents can be called a good standard. These people have a lifelong self-education. They are actively involved into the life of their children and grandchildren, trying to help them financially, keeping regular contact with them. Communication with grandchildren is fairly active, but limited to the formation of life skills and educational influence. The fourth group of respondents is characterized by an average level of intelligence. These people are characterized by a lack of interest in reading, but they are happy to communicate with people of their own age and younger people, which include children and grandchildren. As a rule they do not participate in the school life of their grandchildren, but they may ask questions about school. The fifth group of respondents shows a low level of intelligence. This group includes older people of 70-85, who do not have education at all. Respondents of the sixth group were not able to finish the work due to the high fatigue and low working capacity. The authors conclude that the safety of intellectual sphere of people during the involution period depends on the action of their productive mental activity.

Key words: elderly man involution period, intellectual sphere, beliefs.

Е. Ф. Сердюкова, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: hellin33@mail.ru

М. Л. Шаповалова, канд. психол. наук, доц. каф. общей и педагогической психологии Пятигорский государственный лингвистический университет, г. Пятигорск, E-mail: rey71@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА В ИНВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей интеллектуальной сферы человека в инволюционный период. Выявлена и описана взаимосвязь активной жизненной позиции пожилых людей с уровнем сохранности их интеллекта. В ходе исследования авторами установлено, что сохранность интеллектуальной сферы пожилых людей зависит от степени их включенности в социальные отношения, от направленности их познавательных интересов и степени интенсивности их познавательной активности. В ходе исследования авторами статьи было выделено шесть групп респондентов. Респонденты первой группы имеют довольно высокий социально-культурный статус, а также продолжают заниматься общественно-полезной и активной мыслительной деятельностью. Респонденты второй группы показали высокий IQ. Эти люди имеют среднее, средне-специальное и высшее образование, продолжают заниматься активной мыслительной деятельностью, под которой мы понимаем общение не только со сверстниками, но и с представителями младших поколений; анализ и прогнозирование своих поступков, критическое осмысление результатов деятельности и общения. Показатели третьей группы респондентов можно назвать хорошей нормой. Эти люди на протяжении всей жизни занимались самообразованием. Им свойственна любовь к чтению газет и журналов, к просмотру интеллектуальных и познавательных телепрограмм и шоу. Они принимают активное участие в жизни своих детей и внуков, стараясь помочь им материально, поддерживая с ними постоянный контакт, передавая им свой богатый жизненный опыт в плане семейных и общественных отношений. Общение с внуками происходит достаточно активно, но ограничивается формированием бытовых навыков и воспитательными воздействиями. Четвертая группа респондентов характеризуется средним уровнем интеллекта. Для этих людей характерно отсутствие интереса к чтению литературы, однако они с удовольствием общаются со сверстниками и более молодыми людьми, в число которых входят дети и внуки. Критичность по отношению к себе и своим поступкам у них снижена, зато присутствует постоянное желание всех поучать, воспитывать, критиковать. Участия в школьной жизни своих внуков они, как правило, не принимают, ограничиваясь расспросами. Пятая группа респондентов показала уровень интеллекта, который мы отнесли к низкой норме. В эту группу входят пожилые люди в возрасте 70-85 лет, которые совсем не имеют образования. Респонденты шестой группы не смогли окончить работу в связи с высокой утомляемостью и низкой работоспособностью. Авторы статьи пришли к выводу, что сохранность интеллектуальной сферы людей в инволюционный период напрямую зависит от активности их продуктивной мыслительной деятельности.

Ключевые слова: пожилой человек, инволюционный период, интеллектуальная сфера, жизненная позиция.

Настоящее время характеризуется развитием высоких технологий во всех сферах жизнедеятельности человека. На этом фоне вполне обосновано повышается научный интерес к проблеме старения, который выражается в попытке найти универсальные причины механизмов старения, нащупать пути управления этими механизмами.

В современной науке существуют разные подходы к изучению старости. Во многих работах анализируются процессы психологического старения, изменения в отношении пожилого человека к самому себе и во взаимоотношениях с окружающими. Но центральным звеном любого исследования, касающегося возрастных изменений психики человека является установление взаимосвязи между биологическими и психологическими факторами его развития на данном этапе.

Для эффективной профилактики негативных последствий старения, отражающихся на состоянии интеллектуальной сферы пожилых людей, можно создать успешную траекторию развития личности через построение безопасной образовательной среды уже в период обучения [1, с. 58], поскольку проведенное авторами исследование установило наличие корреляции жизненной позиции человека, основы которой закладываются еще в младшем школьном возрасте, с сохранностью его интеллекта в инволюционный период.

Необходимость сохранения активной жизненной позиции в пожилом возрасте является одной из актуальных тем современных научных исследований. В данном контексте снижение интеллектуальных возможностей человека рассматривается как естественными и зарубежными учеными (М.Д. Александрова, Л.

И. Анциферова, Л.В. Бороздина, О.В. Краснова, С.Г. Максимова, Н.Н. Сачук, Н.П. Петрова Р. Кесслер, Дж.Д. Мак-Артуров, Д. Ферман, Д.Б. Бромлей).

Авторами статьи было проведено исследование, в рамках которого проводилось рассмотрение психологических проблем, связанных с адаптацией пожилого человека к новому социальному статусу в посттрудовой период, его взаимоотношений с окружающими в связи с возрастными изменениями в интеллектуальной сфере.

Для изучения уровня общих способностей, которые проявляются в деятельности, направленной на приспособление к новым ситуациям, наиболее релевантной методикой, на наш взгляд, является так называемый «Культурно-свободный (culture-free) тест интеллекта», разработанный Р.Б. Кеттеллом и А.К. Кеттелл [2, с. 24].

Как известно, существуют три варианта теста CF: CF-1 предназначен для диагностики детей 4-8 лет. CF-2 рекомендуется для диагностики детей старше 8 лет, а также для обследования обычного, недифференцированного взрослого населения. CF-3 преимущественно используется для диагностики студентов вузов и особо одаренных взрослых.

Универсальностью и несколько более широкой распространенностью по сравнению с CF-1 и CF-3 отличается тест CF-2, который и был использован нами для установления особенностей интеллектуальной сферы пожилых людей в нашей выборке.

Этот вариант теста можно использовать для определения уровня интеллектуального развития лиц, незнакомых даже с азбукой, что особенно важно при обследовании респондентов

выбранного нами возрастного диапазона (65-80 лет), поскольку изначально предполагалось наличие среди них неграмотных испытуемых.

Кроме указанной методики CF-2 с каждым испытуемым индивидуально проведена серия бесед, позволяющих определить общий социально-культурный статус респондента, особенности его жизни в период активной трудовой деятельности и в пост-трудовой период, характерные особенности взаимоотношений с другими людьми, в частности, с близкими, знакомыми, сотрудниками, соседями, случайными попутчиками и собеседниками и т.д.

Проведенное исследование подтвердило существующее мнение о том, что пожилой возраст является сложным и неоднозначным для осмысления возрастным периодом, характеризующимся заметными изменениями в интеллектуальной, эмоциональной и нравственной сферах личности.

Важно помнить о том, что психическое развитие в инволюционный период связано с сочетанием двух факторов: изменение темпов развития и переориентация механизмов развития совпадают по времени с критическим посттрудовым периодом, достаточно серьезным и зачастую эмоционально негативно насыщенным. Важен и тот факт, что замедление темпов психического функционирования в этом возрасте совпадает с физическим угасанием, появлением болезней и соматических отклонений, что подтвердилось в ходе проведенного исследования – часть испытуемых не справилась с заданием именно из-за усиления соматических симптомов.

Очевидно, что между человеком и условиями его жизни существует неразрывная связь и чтобы адекватно понять поведение человека и оказать ему социально-психологическую помощь, необходимо учитывать особенности той жизненной ситуации, в которой осуществляется его бытие и развитие [3; 4].

В нашем исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 60 до 85 лет, из них 25 мужчин и 25 женщин, проживающие совместно с семьями своих детей либо имеющие отдельное жилье, но поддерживающие со своими детьми тесную связь. Все участники эксперимента принимали участие в исследовании добровольно.

Неожиданным в ходе анализа результатов явилось то, что испытуемые в возрасте 70-85 лет показали очень высокие результаты (130 баллов и выше). Как и предполагалось, это обусловлено тем, что данные испытуемые имеют довольно высокий социально-культурный статус, а также продолжают заниматься общественно-полезной и активной мыслительной деятельностью. Представители данной категории респондентов очень любят читать, причем предпочитают литературу научного и научно-популярного характера, с удовольствием разгадывают кроссворды, решают головоломки и ребусы. Причем респонденты данной группы активно привлекают к интеллектуальным разминкам членов своих семей и соседей. При этом респонденты данной группы ориентированы преимущественно на себя, уделяя особое внимание самосовершенствованию и самообразованию.

Респонденты, показавшие высокий IQ (120-129) (13,4 %) характеризуются тем, что имеют среднее, средне-специальное и высшее образование, продолжают заниматься активной мыслительной деятельностью, под которой мы понимаем общение не только со сверстниками, но и с представителями младших поколений; анализ и прогнозирование своих поступков, критическое осмысление результатов деятельности и общения.

Люди указанной группы увлекаются чтением детективов и женских романов, с удовольствием берутся за разгадывание кроссвордов, не особенно заботясь о правильности ответов и быстро теряя интерес к этому занятию. Некоторые из них продолжают активную жизнь, участвуют в школьной жизни своих внуков, посвящая им все свое свободное время, разучивая с ними стихи, стараясь приобщить их к чтению, рисованию, а также к другим видам продуктивной детской деятельности, имеющей важное развивающее значение для детей. Также эти люди с удовольствием участвуют в родительских собраниях и других школьных мероприятиях вместе со своими внуками.

16,7 % респондентов показали IQ, равный 110 – 119 баллов (хорошая норма). Это связано с тем, что люди на протяжении жизни занимались самообразованием. Им свойственна любовь к чтению газет и журналов, к просмотру интеллектуальных и познавательных телепрограмм и шоу. Кроме того, они принимают активное участие в жизни своих детей и внуков, стараясь помочь им материально, поддерживая с ними постоянный контакт, передавая им свой богатый жизненный опыт в плане семейных и общественных отношений. Общение с внуками происходит достаточно активно, но ограничивается формированием бытовых навыков и воспитательными воздействиями.

Средний уровень IQ (90-109) выявлен у 26,6 % испытуемых. Эти люди характеризуются отсутствием интереса к чтению какой бы то ни было литературы, но с удовольствием общаются со сверстниками и более молодыми людьми, в число которых входят дети и внуки. Критичность по отношению к себе и своим поступкам у них снижена, зато присутствует постоянное желание всех поучать, воспитывать, критиковать. Участия в школьной жизни своих внуков они, как правило, не принимают, ограничиваясь расспросами.

Низкую норму IQ (80-89) показали 36,7 % респондентов. Здесь уже – пожилые люди в возрасте 70-85 лет, которые совсем не имеют образования. Также они давно перестали принимать участие в активной общественной жизни либо по состоянию здоровья, либо из-за сложившихся в ходе жизни обстоятельств.

3,3 % респондентов не смогли окончить работу в связи с высокой утомляемостью и низкой работоспособностью. На наш взгляд, это может быть обусловлено отсутствием навыка подобной работы, низкой интеллектуальной активностью, отсутствием интереса к происходящему. Данная категория респондентов характеризуется преобладанием интереса к обустройству быта, к общению на бытовом, простонародном уровне. Для них намного интереснее, что приготовила на обед соседка, кто за кого вышел замуж, нежели философские категории, рассуждения о смысле жизни, критическое осмысление своих действий, прогнозирование последствий своего поведения.

Тем не менее, общие показатели IQ по обследуемой выборке испытуемых можно оценить как хорошие, так как суммарный показатель составляет 60 % (поскольку хорошую норму и среднюю норму можно отнести к положительным показателям).

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что сохранность интеллектуальной сферы людей в инволюционный период напрямую зависит от активности их продуктивной мыслительной деятельности [5; 6], т. е. период относительной сохранности интеллекта можно продлить за счет активного взаимодействия пожилого человека с социальной средой, а также поддержания в активном состоянии мыслительных операций путем использования различных форм интеллектуальной деятельности.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости. *Психол. Журнал*. 2001; Том 22; № 3: 3 – 15.
2. Агаджанян Н.А., Катков А.Ю. *Резервы нашего организма*. Москва, 1990.
3. *Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003.
4. Масаева З.В. *Психолого-педагогические особенности безопасности образовательного пространства в условиях постконфликтного региона*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2010.
5. Яшин Г.А. *Труд как формирующий фактор человеческой деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1996.
6. Сердюкова Е.Ф. Исследование стратегий выхода из тяжелых жизненных ситуаций с позиций системного подхода. *Российский психологический журнал*. 2010; Т. 7; № 4: 59 – 63.

References

1. Ancyferova L.I. Psihologiya starosti: osobennosti razvitiya lichnosti v period pozdnej vzroslosti. *Psihol. Zhurnal*. 2001; Tom 22; № 3: 3 – 15.
2. Agadzhanian N.A., Katkov A.Yu. *Rezervy nashego organizma*. Moskva, 1990.
3. *Prakticheskaya psihologiya v testah, ili Kak nauchit'sya ponimat' sebya i drugih*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2003.

4. Masaeva Z.V. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti bezopasnosti obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyah postkonfliktnogo regiona*. Dissertatsiya ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Yuzhnyy federal'nyy universitet. Rostov-na-Donu, 2010.
5. Yashin G.A. *Trud kak formoobrazuyushchij faktor chelovecheskoj deyatel'nosti*. Av-toreferat dissertatsii ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 1996.
6. Serdyukova E.F. Issledovanie strategiy vyhoda iz tyazhelykh zhiznennykh situatsiy s pozitsij sistemnogo podhoda. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal*. 2010; T. 7; № 4: 59 – 63.

Статья поступила в редакцию 12.11.17

УДК 378

Sizova E.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, South-Ural State Institute of Arts n.a. P. I. Tshaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru

Balaban O.V., Professor, Department of Musical Art, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: balaban_olga@mail.ru

METASUBJECT APPROACH IN VOCATIONAL TRAINING OF A MUSIC TEACHER. The paper presents a study of an entity of metasubject approach in education, it reveals features of its implementation in vocal and choral training of students at department of musical art of the Moscow city pedagogical university. The study characterizes advantages of metasubject technologies in determination of pedagogical methods in operation over interpretation of musical and poetic compositions. The use of metasubject approach is described on the example of a study of a genre of the madrigal, which the author considers as a representant of stylistics of musical art of Renaissance, emphasizing the thought of the need for strict following canonical requirements in performing practice. Exact reproduction of esthetic norms and canons of a style causes the need of overcoming of boundaries of the musical text and an output in metadata domain of the poetic text that requires operation with original poetic texts and the careful analysis of their art contents.

Key words: metasubject approach, music education, vocal and choral training, ancient music, madrigal, interpretation.

Е.Р. Сизова, д-р пед. наук, проф., ректор Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru

О.В. Балабан, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: balaban_olga@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье раскрывается сущность метапредметного подхода в образовании, характеризуются особенности его реализации в вокально-хоровом обучении студентов на кафедре музыкального искусства Московского городского педагогического университета, обосновывается преимущество метапредметных технологий в определении педагогических методов в работе над интерпретацией музыкально-поэтических сочинений. Применение метапредметного подхода описывается на примере изучения жанра мадригала, который авторы рассматривают как репрезентант стилистики музыкального искусства эпохи Возрождения, подчеркивая мысль о необходимости строгого следования каноническим требованиям в исполнительской практике. Точное воспроизведение эстетических норм и канонов стиля, в свою очередь, обуславливает необходимость преодоления узкопредметных границ музыкального текста и выход в метапредметную область поэтического текста, что требует работы с оригинальными поэтическими текстами и тщательного анализа их художественного содержания.

Ключевые слова: метапредметный подход, музыкальное образование, вокально-хоровое обучение, старинная музыка, мадригал, интерпретация.

Метапредметный подход в педагогике в последние годы становится все более актуальным и востребованным. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения изначально заложены метапредметные компетенции, формирование которых не может осуществляться на одном предмете, а требует установления межпредметных связей, целостного охвата всех дисциплин учебного плана с целью комплексного педагогического воздействия на обучаемых.

Понятия «метапредмет», «метапредметность» в течение последних лет достаточно прочно вошли в научно-педагогический обиход, хотя и имеют неоднозначную трактовку. Так, например, Ю.В. Громыко трактует метапредметность как деятельность в рамках любого учебного предмета, направленную на актуализацию знаний из разных предметных областей, на обучение общим способам, средствам, операциям мыслительной деятельности [1]. Научная школа А.В. Хуторского, длительное время разрабатывавшая теорию метапредметного содержания, понимает метапредметность несколько иначе – как выход за пределы предмета, но без отрыва от его содержания. Метапредметное содержание, взаимосвязанное разными предметами, находится на основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности [2].

Несмотря на некоторые различия в трактовках, ученые признают, что «метапредметный подход в образовании обеспечивает переход от дробления на части к целостному восприятию мира, метадеятельности» [3, с. 15]. Значение метапредметного подхода в образовании состоит в том, что он позволяет сохранять и отстаивать в обществе культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения [4].

Опираясь на мнения ученых, мы понимаем метапредметность в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов

как направленность на формирование у студентов комплексных знаний, умений и навыков, преодоление фрагментарности и узкопредметности содержания учебных дисциплин. О необходимости такого подхода в музыкальном образовании говорится уже достаточно давно. Музыковеды и педагоги-музыканты неоднократно обращали внимание на недопустимость укоренившегося в профессиональной подготовке музыкантов конца прошлого столетия «узкотехнологического, ремесленного подхода, направленного на овладение конкретными умениями и навыками в рамках узкой цеховой специализации, что выражалось в примате профессионального обучения над художественно-эстетическим и индивидуально-личностным развитием студентов» [5, с. 54]. Для воспитания современного специалиста-музыканта в соответствии с требованиями ФГОС необходимо освоение знаний из смежных предметных областей и видов искусства, установление информационных параллелей с другими учебными дисциплинами, изучение музыки в историко-культурной перспективе и художественно-стилевом контексте. Именно это и может обеспечить метапредметный подход.

Рассмотрим возможный вариант реализации метапредметного подхода в музыкальном образовании на примере обучения вокально-хоровым дисциплинам студентов Московского городского педагогического университета.

В репертуар студентов вокально-хоровых специализаций в последние годы все более основательно входит старинная музыка. В связи с этим встает задача интерпретации старинных жанров, стилистика которых в некоторой степени утрачена или трактуется в свободной, далекой от оригинала транскрипции. В большей степени это относится к вокально-хоровой музыке эпохи Возрождения, которая в советское время исполнялась с поэтическими переводами авторов-переводчиков.

Имея конкретный запрет на духовную и любовную тематику, поэт ограничивался образами живой и неживой природы. Названия, которые поэты-переводчики присваивали произведениям эпохи Возрождения, говорят сами за себя: «Мы рады лету жаркому», «Тучи закрыли небо», «Наступил чудесный май», «Весна», «Ласточка», «Фиалка», «В полдень милая пастушка». Легкий, ни к чему не обязывающий текст, становится доступным и дозволенным для всех исполнительских коллективов, без возрастных и каких-либо других ограничений.

Становится необязательным не только оригинальный текст, но и выполнение исполнительских средств и приемов (штрихов, динамических нюансов и пр.), которые определяют стилистику сочинений эпохи Возрождения. Подпадая под влияние экспрессии музыки Романтизма, современные исполнители отдают предпочтение яркости подвижных нюансов, перенасыщая «глубоким», «волнительным» звуком изначально легкую и изящную в своей выдержанности партитуру композиторов эпохи Возрождения, чем нарушают эстетические нормы стиля. Становится очевидным, что без глубокого погружения в стилистику, а, следовательно, и в историю жанра как репрезентанта эпохи, невозможно использовать музыкальный материал не только в художественно-исполнительских, но и учебно-образовательных целях.

Одним из выразительнейших образцов вокально-хорового искусства эпохи Возрождения является мадригал – самый распространенный светский музыкально-поэтический жанр того времени, истоки которого восходят к народной поэзии, к старинной итальянской одноголосной пастушеской песне, жанр, возникший в XIV веке и просуществовавший до наших дней.

Музыкально-поэтические произведения, созданные в этом жанре, имеют в основе своей любовную лирику. Диапазон любовных высказываний чрезвычайно разнообразен: от интимных нежных восторгов в адрес любимой до шуточных гротесковых насмешек над незадачливым престарелым любовником, от пробуждения первых нежных чувств до желания смерти от неразделенной любви и жизненных разочарований.

Изысканность любовных восторгов красотой и грацией любимой, ее благонравного поведения всегда несут характер благородного преклонения перед совершенством. Для более яркой выразительности детали внешнего облика любимой сравниваются с образами природы: «нежные лучи», «ласковый ветерок», «ласкающий слух журчащий ручей», «нежные капли дождя», «аромат весны». Это достаточно сближает мадригал с народной песней, так как прием поэтического параллелизма человека и природы также характерен и для народной поэзии.

Отказываясь от исполнения мадригалов на языке оригинала, хормейстеры попадают в зависимость от точности и талантности поэта-переводчика, и не только. Перевод, в частности с итальянского на русский язык, значительно затрудняет исполнение не только с точки зрения фонетических сочетаний «нота-буква», но и техники исполнения мелких длительностей (шестнадцатых и тридцать вторых) в быстром темпе с развитым ритмическим рисунком на русском языке, который изобилует гласными согласными. Даже гласная буква, оказавшаяся «невпопад» музыкального контекста, может вызвать дополнительные тесситурные затруднения и неудобства вокального исполнения. Именно с такими сложностями и сталкиваются хормейстеры в работе над сочинениями, поэтический текст которых представлен не в оригинале, а в переводе.

Указанные выше проблемы в вокально-хоровой работе побуждали авторов статьи отказаться от переводных текстов и обратиться к оригинальным итальянским. Исполнение мадригалов с оригинальными текстами потребовало осуществления их перевода и анализа поэтического содержания, для чего нами использовался метапредметный подход.

В педагогической практике с вокальными ансамблями Московского городского педагогического университета работа была построена таким образом, что каждый учебный год был направлен на практическое изучение определенного вокально-хорового, преимущественно камерного, жанра: обработки народных песен разных национальных культур, каноны и мотеты, вилланеллы, гальярды и мадригалы.

Кроме практического ознакомления с партитурами необходимым оказался и музыкально-исторический экскурс, погружение в особенности гармонии, мелодики, знакомство со стилевым кодом конкретного жанра и отдельного композитора. С помощью экскурсов-презентаций, осуществляемых самими студентами перед практическим изучением каждого нового жанра или композитора, удалось довольно успешно не только осуществить исполнение сочинений, но и проследить в исторической перспективе

изменение вокально-хорового письма мадригала. Так в общих дискуссиях был выявлен наиболее интересный и показательный с точки зрения исторической трансформации камерный жанр.

Выявились и личные предпочтения исполнителей, которые уже не носили характер эмпирического высказывания, лишённого объективной логики и убедительной аргументации. Студенты приняли участие не только в исполнительской деятельности, но и смогли опытно-теоретическим путем проследить и регламентировать систему художественно-выразительных средств исторически изменяющегося жанра мадригала от XIV до XXI века, пройдя путь от мотивационно-познавательной деятельности к рефлексивно-творческой.

Необходимость заниматься переводами поэтических текстов обратила студентов к расширенному изучению поэзии эпохи Возрождения, в частности сочинений Ариосто, Бембо, Тассо, Гуидиччини, и особенно Петрарки. Ведь именно с сочинения книг итальянских мадригалов в результате увлечения поэзией Петрарки начал свою композиторскую деятельность величайший музыкант эпохи Ренессанса Орландо Лассо.

Мадригалы О. Лассо студентами были выделены в отдельную группу, в которой благодаря доскональному изучению поэтических текстов, обнаружилась исторически обусловленная социализация содержания. При этом детально отражающий развитие поэтической мысли музыкальный текст значительно полифонизируется. И именно полифоническое насыщение отражает всю гамму чувств. Выделение верхнего голоса в пяти-, шестиголосной полифонической партитуре символизирует метафорическое сопоставление личности героя и текущей вокруг него жизни, что подтверждает поэтический текст, изобилующий высказываниями: «Часто в бедных жилищах», «Горю, но не люблю тебя», «Бегим все прочь от любовных утех, как от огня!».

Наряду с выделенной декламационной рельефностью верхнего голоса, в партитурах О. Лассо просматривается, как и в мадригалах других композиторов XVI века, тенденция к своеобразной музыкальной символике, которая выражается в использовании определенных музыкально-выразительных средств:

- разделение или прерывание слова паузой трактуется как «томление» или «вздох»;
- хроматизм и диссонанс олицетворяют мрачные, скорбные чувства;
- диатоническая структура символизирует порядок и свет;
- напряжённая, обусловленная хроматизмами интонация символизирует смерть.

Однако развитая полифония как бы вуалирует эту символику, не позволяя проявляться открыто. Поэтому исполнительская интерпретация представляется процессом кропотливым и очень непростым.

Следует также обратить внимание, что динамические оттенки в ранних и некоторых современных изданиях многих композиторов эпохи Возрождения отсутствуют, что позволяет отдельным исполнителям вольно трактовать нюансировку, которая до определенного периода не допускала наличие подвижных нюансов. Именно выдержанность в определенной динамической шкале позволяла искусно воспроизводить истинное звучание трудных для вокально-хорового исполнения сочинений эпохи Возрождения, таких как мадригалы О. Лассо и К. Монтеверди.

Изучая мадригалы композиторов XX вв. (в России – Р. Бойко, Ю. Фалик, А. Королев, за рубежом – Джордж Крам), необходимо отметить, что музыкально-поэтический язык значительно усложнился, раздвинув рамки художественной выразительности. Благодаря этому исполнители оказались перед еще более трудной задачей, связанной с отражением в исполнительской интерпретации художественного содержания, воплощенного композитором посредством усложненного музыкального языка, решить которую невозможно без изучения закономерностей и эстетических норм исторически сложившегося стиля и анализа оригинального поэтического текста. Это еще раз подчеркивает целесообразность применения метапредметного подхода.

Метапредметный подход позволяет обогатить конкретно-музыкальные знания широким историко-культурным контекстом, изучить художественные особенности различных исторических эпох и композиторских стилей, благодаря чему детерминирует стилистически точное исполнение, оправдывая своё преимущество не только в вокально-хоровом, но и в любом виде музыкального исполнительства. Наш педагогический опыт работы над вокально-хоровыми сочинениями эпохи Возрождения показал, что именно метапредметные технологии позволяют наиболее полноценно и точно создать необходимую когнитивную базу для исполнительской интерпретации.

Библиографический список

1. Громыко Ю.В. *Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства*. Минск: Технопринт, 2000.
2. Хуторской А.В. *Метапредметный подход в обучении*. Москва: Эйдос, 2012.
3. Ратникова И.Н. Метапредметный подход в практике образования. *Муниципальное образование и эксперимент*. 2015; 1: 15 – 17.
4. Громыко Н. *Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов*. Available at: <http://www.ug.ru/archive/36681>
5. Сизова Е.Р. *Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России*. Москва: АПК и ППРО: Челябинск: ЧГИМ, 2008.

References

1. Gromyko Yu.V. *Mysledeyatelnostnaya pedagogika: teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva*. Minsk: Tehnoprnt, 2000.
2. Hutorskoj A.V. *Metapredmetnyj podhod v obuchenii*. Moskva: `Ejdos, 2012.
3. Ratnikova I.N. *Metapredmetnyj podhod v praktike obrazovaniya. Municipal'noe obrazovanie i `eksperiment*. 2015; 1: 15 – 17.
4. Gromyko N. *Metapredmetnyj podhod v obrazovanii pri realizacii novyh obrazovatel'nyh standartov*. Available at: <http://www.ug.ru/archive/36681>
5. Sizova E.R. *Teoreticheskie osnovy razvitiya sistemy klassicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii*. Moskva: APK i PPRO: Chelyabinsk: ChGIM, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.11.17

УДК 378

Tretyak N.A., Cand. of Sciences (Economy), Head of Department of Economics, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: uss@uss.dvfu.ru

Shemahanova V.V., MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: vikto-84@inbox.ru

Dyakov I.I., MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: vano_vano75@mail.ru

EVALUATION OF THE PERSONNEL MANAGEMENT SYSTEM OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF COMPETITIVENESS. The article reveals a problem of evaluation of the personnel management system of institutions of higher education. Currently, educational institutions operate in a competitive environment. Their competitiveness is largely determined by the effectiveness of the personnel management system. The article examines the competitiveness indicators of universities, depending on the effectiveness of the personnel management system. In the course of the research, the effectiveness of the personnel management system was assessed using the example of the Far Eastern Federal University (FEFU) in terms of indicators reflected in the monitoring of universities. The expediency of comparative analysis of the above listed indicators with the indices of the universities of competitors is shown. The conclusion substantiates the need and outlines the main directions for improving the existing system of personnel management in FEFU.

Key words: competitiveness of universities, effectiveness of system of personnel management, indicators of competitiveness, assessment, comparative analysis, benchmarking.

Н.А. Третьяк, канд. экон. наук, зав. каф. экономики филиала Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: uss@uss.dvfu.ru

В.В. Шемаханова, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: vikto-84@inbox.ru

И.И. Дьяков, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: vano_vano75@mail.ru

ОЦЕНКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

В настоящее время образовательные учреждения функционируют в условиях конкуренции. Конкурентоспособность вузов во многом определяется эффективностью системы управления персоналом. В статье раскрываются проблемы оценки системы управления персоналом учреждений высшего образования, рассмотрены показатели конкурентоспособности вузов, зависящие от эффективности системы управления персоналом. В ходе исследования выполнена оценка эффективности системы управления персоналом на примере Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) по показателям, отраженным в мониторинге вузов. Показана целесообразность сравнительного анализа выше перечисленных показателей с показателями вузов конкурентов. В заключение обоснована необходимость и намечены основные направления совершенствования существующей системы управления персоналом в ДВФУ.

Ключевые слова: конкурентоспособность вуза, эффективность системы управления персоналом, показатели конкурентоспособности, оценка, сравнительный анализ, бенчмаркинг.

В настоящее время сфера образования находится в фазе динамичного развития и модернизации. Инновационный вектор развития экономики определяет новые требования к качеству профессионального образования, обновлению технологий обучения. В то же время социально-экономические реалии обостряют конкуренцию на рынке образовательных услуг, что порождает проблему поиска адекватных методов повышения конкурентоспособности, как отдельных образовательных учреждений, так и российской системы образования в целом.

Как отмечают многие авторы, в сложившихся условиях возникает потребность в совершенствовании систем управления

деятельностью учреждений высшего образования и, в первую очередь, в разработке систем эффективного управления ресурсами, среди которых приоритетное значение имеет персонал вуза [1; 2; 3].

Так, по мнению И.В. Жуплей и М.И. Осиной «уровень профессиональной подготовки педагогических кадров является значимой качественной характеристикой конкурентоспособности в сфере образования» [4].

Система управления персоналом в образовательной организации является основой повышения ее конкурентоспособности. Это обусловлено ведущей ролью кадрового потенциала в

создании и развитии новых долгосрочных конкурентных преимуществ, что определяется спецификой образовательного процесса. Формирование эффективной системы управления персоналом, при этом, невозможно без адекватной методологии её оценки. В связи с этим растёт актуальность развития методологических подходов к оценке системы управления персоналом по критериям, определяющим конкурентоспособность вузов.

Изучая сущность понятия «конкурентоспособность вуза» учёные дают различные его определения. Обобщив мнения исследователей, в качестве основополагающего признака, отражающего сущность данного понятия, авторы выделяют превосходство перед конкурентами по ряду показателей, характеризующих основные направления деятельности вуза и обеспечивающих его привлекательность для потенциальных потребителей и партнёров.

Подчеркивая ведущую роль маркетинговых методов в обеспечении конкурентоспособности вузов [5], авторами предлагается для решения обозначенных проблем использование бенчмаркинга как подхода, наиболее отвечающего поставленным целям оценки системы управления персоналом.

Изучению сущности и методологии бенчмаркинга и, в частности, в сфере высшего образования посвящено довольно много научных публикаций. Однако, в сфере образовательных услуг использование бенчмаркинга – явление достаточно редкое, хотя применение бенчмаркинг-анализа, безусловно, актуально в деятельности вузов, ищущих направления и методы повышения конкурентоспособности.

В данной работе авторами сделана попытка обоснования актуальности и целесообразности применения элементов бенчмаркинг-анализа в оценке эффективности системы управления

персоналом по основным показателям конкурентоспособности вузов.

В широком понимании бенчмаркинг – это процесс сравнения результатов деятельности своей организации с показателями лучших организаций на рынке в соответствующей сфере, выявления отклонений и реализации мероприятий для достижения и сохранения конкурентоспособности. Как отмечает М.В. Баринов «в настоящее время понятие бенчмаркинг можно трактовать как один из самых эффективных способов сравнения ключевых характеристик одной организации с организациями – лидерами рынка» [6, с. 202].

Разнообразие видов бенчмаркинга и широта его методологии позволяют достаточно чётко ориентировать его на выполнение конкретных задач, в частности, применить к оценке эффективности системы управления персоналом и обеспечению конкурентоспособности вуза как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

В данной ситуации целесообразно применение конкурентного бенчмаркинга, позволяющего сравнить интересующие нас показатели эффективности системы управления персоналом вуза с аналогичными показателями конкурентов и выявить наиболее проблемные, требующие улучшения.

Такие показатели, по мнению авторов, должны иметь чёткую ориентацию на аккредитационные требования и показатели мониторинга вузов и отражать эффективность и результативность всего персонала по основным для учреждений высшего образования направлениям деятельности: образовательной и научно-исследовательской, а также уровень мотивации персонала. Данные показатели и формируют в конечном итоге конкурентоспособность образовательного учреждения. При этом,

Таблица 1

Выборка укрупнённых показателей конкурентоспособности вузов, включённых в Проект 5-100, за 2017 год

Вуз	Наименование показателя		
	Образовательная деятельность, балл	Научно-исследовательская деятельность, тыс.руб.	Заработная плата ППС, %
ДВФУ	62,53	373,47	206,26
ВШЭ	85,38	1129,42	210,70
ИТМО	84,11	2429,61	235,71
СПбГЭТУ	74,77	688,22	152,51
КФУ	75,86	562,42	216,75
МИСиС	77,21	2324,65	163,13
МИФИ	77,21	2324,65	163,13
МФТИ	88,40	2118,24	166,15
НГУ	94,45	1745,73	177,09
ННГУ	78,00	487,01	218,11
СамГУ	66,58	789,69	184,28
СПбПУ	71,86	615,60	238,26
ТГУ	74,10	517,69	167,19
ТПУ	71,74	1382,48	227,60
УРФУ	76,16	1402,54	240,00
БФУ	70,12	586,45	204,12
МГМУ	71,55	381,76	182,93
СФУ	79,65	481,90	161,89
ЮУрГУ	64,69	208,10	155,76
РУДН	66,28	185,57	188,64
ТюмГУ	62,71	481,93	161,63
min	62,53	185,57	152,51
middle	74,92	1010,34	191,52
max	94,45	2429,61	240,00

с точки зрения бенчмаркинга, целесообразно сравнивать выше перечисленные показатели с показателями вузов конкурентов, находящихся в одной рыночной нише.

Одной из наиболее важных проблем применения бенчмаркинг-анализа является поиск источников информации о конкурентах. Специальные методы сбора информации как правило достаточно трудоёмки. На начальном этапе, при оценке положения вуза по отношению к конкурентам по основным показателям, целесообразно использовать статистические данные, имеющиеся в открытом доступе. В рамках данного исследования авторами предлагается в качестве информационной базы использовать данные мониторинга вузов, представленные на сайте Главного информационно-вычислительного центра Министерства образования и науки РФ (ГИВЦ Минобрнауки), осуществляющего формирование информационно-аналитических материалов об образовательных организациях высшего образования на основе показателей их деятельности [7].

В ходе исследования авторами выполнена оценка эффективности системы управления персоналом в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ) по укрупнённым целевым показателям эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования: образовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность, заработная плата ППС, отражённым в мониторинге вузов. Однако, для глубокого исследования, можно использовать ряд детализированных показателей, включённых в мониторинг вузов.

В данном исследовании сравнение выполнено с вузами, включёнными в Проект 5-100 (Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров), одним из которых является ДВФУ [8].

По отклонению от среднего (middle), максимального (max) и минимального (min) значения установленных показателей можно судить об эффективности системы управления кадрами в обеспечении конкурентоспособности вуза.

Выборка укрупнённых показателей конкурентоспособности вузов, включённых в Проект 5-100, за 2017 год представлена в таблице 1.

Оценку эффективности системы управления персоналом в ДВФУ по средним значениям можно представить графически (рис. 1). Для этого необходимо привести данные в различных единицах измерения к единообразию, приняв значения средних

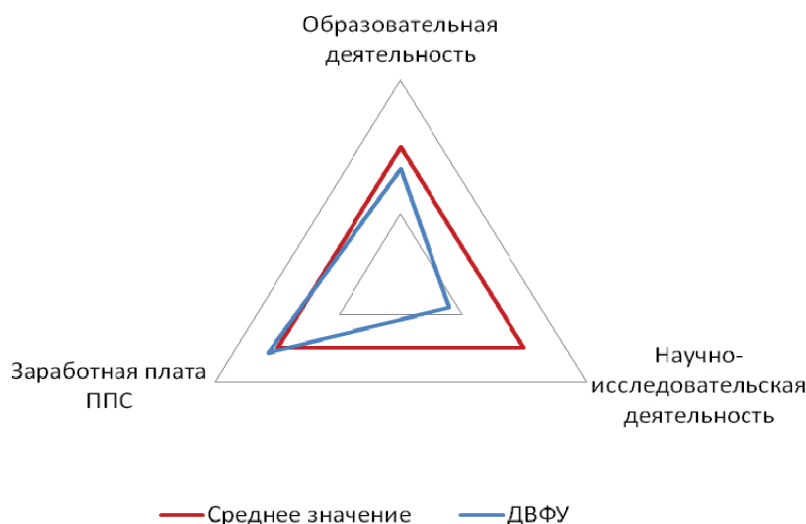


Рис. 1. Оценка эффективности системы управления персоналом ДВФУ по среднему значению укрупнённых показателей конкурентоспособности вузов, включённых в Проект 5-100, за 2017 год

показателей за единицу, а значения показателей ДВФУ оценив в долях от единицы.

На диаграмме отражаются области, которые находятся в зависимости от системы управления персоналом и влияют на конкурентоспособность вуза. По полученным данным можно видеть, что отклонение показателей эффективности управления персоналом ДВФУ от среднего значения характеризуется следующим образом:

- 1) в области образовательной деятельности – ниже среднего значения в выбранной группе вузов;
- 2) в области научно-исследовательской деятельности – значительно ниже среднего;
- 3) в области материальной мотивации – незначительно выше среднего значения.

Превышение показателя уровня заработной платы ППС над средним значением при низкой активности научно-исследовательской деятельности свидетельствует о неэффективности системы мотивации.

В бенчмаркинге сравнение конкурентных позиций обычно осуществляется с эталонным, наилучшим значением показателей, что в нашем случае позволяет построить диаграмму, представленную на рисунке 2.

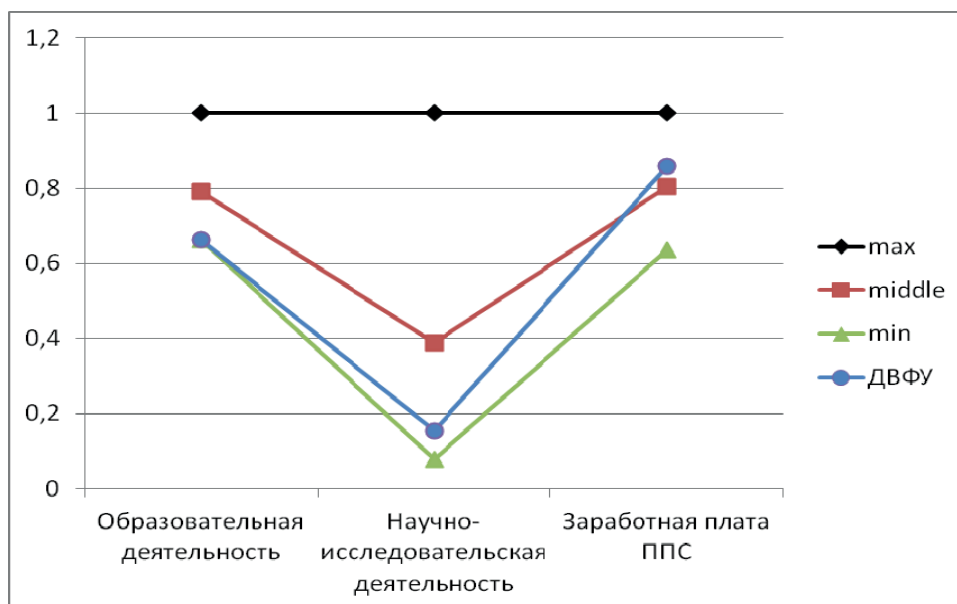


Рис. 2. Оценка эффективности системы управления персоналом ДВФУ по значению укрупнённых показателей конкурентоспособности вузов, включённых в Проект 5-100, в диапазоне max, middle, min, за 2017 год

При построении данной диаграммы максимальное значение по каждому показателю, участвующему в оценке, было принято за единицу, а показатели минимального, среднего значения и показатели ДВФУ определялись в долях от единицы.

Таким образом, оценивая полученные данные можно сделать вывод о низкой эффективности системы управления персоналом ДВФУ, так как его позиции по двум из трех рассматриваемых показателей находятся на нижней границе конкурентоспособности. Для устранения сложившейся ситуации, необходимо направлять усилия, в первую очередь, на адекватную оценку имеющихся кадров, их потенциальную трудовую результативность, на развитие имеющегося персонала в соответствии с требованиями повышения конкурентоспособности, а также на пересмотр системы мотивации, способной стимулировать персонал на достижение поставленных целей.

В заключение необходимо отметить, что рассмотренная методика оценки, несмотря на свою простоту и доступность информационной базы, позволяет проводить адекватную оценку эффективности системы управления персоналом и определять положение вуза среди конкурентов. При этом, состав вузов, с которыми проводится сравнение, может быть различным, что даёт возможность устанавливать конкурентные позиции вуза для различных целей. Например, для обеспечения конкурентоспособности на региональном рынке. Также оценка может проводиться не только по укрупнённым показателям эффективности деятельности вузов, но и более детально по развёрнутым показателям по направлениям деятельности, что позволит определить конкретные ориентиры в обеспечении конкурентоспособности и методы их достижения.

Библиографический список

1. Губарьков С.В. *Теория и методология инновационного управления в вузах России*: монография. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016.
2. Седых Е.П., Мяскина Е.В., Житкова В.А. Организация системы управления развитием персонала вуза на основе показателей КРП. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; 2: 566 – 569.
3. Кочеткова Н.Н., Войнов И.С. Управление эффективностью труда профессорско-преподавательского состава вуза. *Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии*. 2015; 4 (32): 34 – 44.
4. Жуплей И.В., Осина М.И. О необходимости совершенствования системы повышения квалификации педагогического персонала как фактора повышения конкурентоспособности образовательного учреждения. *Интеграция образования, науки и практики как механизм устойчивого развития экономики региона*: материалы всероссийской научно-практической конференции, Уссурийск: Приморская государственная сельскохозяйственная академия, 2015: 54 – 60.
5. Дьяков И.И., Вологин И.С., Островская И.Э. Роль маркетинговых исследований в обеспечении конкурентоспособности вуза. *Карельский научный журнал*. 2016; Т. 5, № 2 15): 19 – 23.
6. Баринов М.В. Бенчмаркинг как инструмент повышения конкурентоспособности предприятия. *Молодой ученый*. 2015; 20: 202 – 205.
7. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Главный информационно-вычислительный центр Министерства образования и науки РФ. Available at: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>
8. 5-100 Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Available at: <https://5top100.ru>

References

1. Gubar'kov S.V. *Teoriya i metodologiya innovacionnogo upravleniya v vuzah Rossii*: monografiya. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2016.
2. Sedyh E.P., Myalkina E.V., Zhitkova V.A. Organizaciya sistemy upravleniya razvitiem personala vuz na osnove pokazatelej KPI. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; 2: 566 – 569.
3. Kochetkova N.N., Vojnov I.S. Upravlenie `effektivnost'yu truda professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuz. *Prikaspijskij zhurnal: upravlenie i vysokie tehnologii*. 2015; 4 (32): 34 – 44.
4. Zhupley I.V., Osina M.I. O neobходимости совершенствования sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskogo personala kak faktora povysheniya konkurentosposobnosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Integraciya obrazovaniya, nauki i praktiki kak mehanizm ustojchivogo razvitiya `ekonomiki regiona*: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ussurijsk: Primorskaya gosudarstvennaya sel'skhozaystvennaya akademiya, 2015: 54 – 60.
5. D'yakov I.I., Vologin I.S., Ostrovskaya I.E. Rol' marketingovyh issledovanij v obespechenii konkurentosposobnosti vuz. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2016; T. 5, № 2 15): 19 – 23.
6. Barinov M.V. Benchmarking kak instrument povysheniya konkurentosposobnosti predpriyatiya. *Molodoj uchenyj*. 2015; 20: 202 – 205.
7. *Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedeniya monitoringa `effektivnosti deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya*. Glavnyj informacionno-vychislitel'nogo centr Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. Available at: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>
8. 5-100 Proekt povysheniya konkurentosposobnosti veduschih rossijskih universitetov sredi veduschih mirovyh nauchno-obrazovatel'nyh centrov. Available at: <https://5top100.ru>

Статья поступила в редакцию 15.11.17

УДК 37.01

Chagan N.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Marketing and Advertising Communication in the Socio-Cultural Sphere, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: nchagan@yandex.ru
Martirosyan R.M., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of Marketing and Advertising Communication in the Socio-Cultural Sphere, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: ruzmarti@yandex.ru

“ELECTRONIC DEVELOPMENT” OF THE MODERN INFORMATION SOCIETY. The article discusses the development of the digital economy in Russia, which in recent months of the current year went up to the top. The authors consider different opinions on the concept of “digital economy”, including views of foreign researchers. In particular, the paper identifies priority areas and basic points of growth of the digital segment, to which you want to bid – public services, business, healthcare, telecommunications, education and, of course, the sphere of culture and art. The main conclusion of the work tells that the digitization is a task that is much broader, than the development of information computer technologies (ICT). The authors focus on an idea that the evolution of the information society taken together is the result of social, psychological and technological processes.

Key words: electronic-development, information society, development strategy, digital economy, rating, investment.

Н.Г. Чаган, д-р пед. наук, проф. каф. маркетинга и рекламных коммуникаций в социокультурной сфере, АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: nchagan@yandex.ru

Р.М. Мартиросян, канд. искусств., доц. каф. маркетинга и рекламных коммуникаций в социокультурной сфере, «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: ruzmarti@yandex.ru

«ЭЛЕКТРОННОЕ РАЗВИТИЕ» СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются вопросы развития цифровой экономики в России, которые за последние месяцы текущего года стали топовыми. Авторы рассматривают разные мнения, включая иностранные, относительно понятия «цифровая экономика». В частности, выявлены приоритетные направления и основные точки роста цифрового сегмента, на которые необходимо сделать ставку, – госуслуги, бизнес, здравоохранение, телекоммуникации, образование и, безусловно, сфера культуры и искусства. Главный вывод работы заключается в том, что цифровизация – задача прикладная и более широкая, чем развитие информационных компьютерных технологий (ИКТ).

Ключевые слова: электронное развитие, информационное общество, стратегия развития, цифровая экономика, рейтинг, инвестиции.

Александр Македонский не мог позвонить персидскому царю Дарию и уладить все разногласия.
Канадский философ и культуролог Маршалл Маклюэн

«либо мы пашем сохой» – точка зрения Джомарта Алиева Председателя Московской международной высшей школы бизнеса МИРБИС.

Стратегии развития информационного общества в России является исключительно актуальной и важной задачей в условиях нестабильного политического и экономического состояния во многих странах мира, в том числе и России. Реализация этой стратегии создает новые возможности для развития рынка труда и решения проблем занятости населения, повышения производительности труда, эффективности информационных коммуникаций и качества образования и т. д.

Цифровая экономика – это не отдельная отрасль, по сути это уклад жизни, новая основа для развития системы государственного управления, экономики, бизнеса, социальной сферы, всего общества. Современное информационное общество не может рассматриваться вне современной экономики и цифровой экономики. Обратимся к результатам ежегодного рейтинга готовности стран мирового сообщества к «электронному развитию» (рейтинг опубликован международной исследовательской компанией The Economist Intelligence Unit (EIU), входящей в состав Economist Group). Эксперты утверждают, что уровень развития цифровой экономики напрямую связан с уровнем развития материальной экономики. Лидируют в данном рейтинге США, Гонконг и Швеция. Например, Великобритания – один из лидеров цифровой экономики. Этот сектор «весит» у них 12 процентов от ВВП (точка зрения Джомарта Алиева Председателя Московской международной высшей школы бизнеса МИРБИС).

Россия в этом списке занимает – 42-е место из 70 стран (2016), в то время как год назад занимала в этом списке 47-е место. В текущем периоде по этому показателю она уступает Индии, Филиппинам и Китаю, но также Египту и Колумбии, которые занимают соответственно 40–46-е места, аутсайдерами, как и ранее, являются Индонезия, Азербайджан и Иран. Нижеприведенные цифры, отражающие доступ к цифровым сервисам в России не вызывает оптимизма, что наводит на мысль: в России действует современная экономика и она де-факто цифровая,

Справка ЦИФРОВОЕ ОТСТАВАНИЕ

ДОСТУП К ЦИФРОВЫМ СЕРВИСАМ
В РОССИИ РАЗВИТ, НО ОТСТАЕТ
ОТ СТРАН ЕС (В ПРОЦЕНТАХ)

Доля электронно торговли в общем объеме розницы
4
7

Доля организаций, использовавших CRM-системы
10

Доля граждан, совершавших покупки онлайн
33
23

Доля граждан, получавших госуслуги через интернет
55
19

Доля организаций, имеющих интернет-сайт
48
43

Проникновение мобильного интернета
77
47

Проникновение смартфонов
57
60

Проникновение интернета
62
73

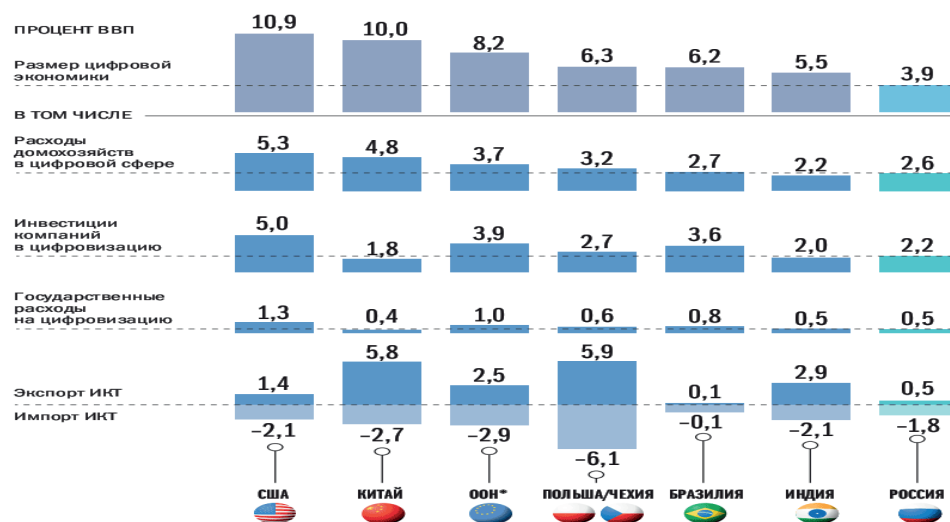
82
Данные за 2016 год, в случае отсутствия — за 2015 год.
Источник: Росстат; Euromonitor International;
Eurostat; GfK; Ovum

Одним из показателей «электронного развития» страны является индекс готовности к электронному правительству ООН (United Nations e-Government Readiness Index). Раз в два года он публикуется департаментом по экономическим и социальным

Детали

ПОЧУВСТВУЙТЕ РАЗНИЦУ

ВКЛАД ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ В ВВП РОССИИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ
В СРАВНЕНИИ С ДРУГИМИ СТРАНАМИ



Общий показатель может отличаться от суммы составляющих в результате округления.
ИСТОЧНИК: Международная федерация робототехники, Росстат, 451 Research, EIU, Euromonitor International, Gartner, ITC Trade Map, MAGNA, Ovum, Phocuswright Inc., Strategy Analytics, UN Comtrade.

вопросам ООН. Индекс включает три подындекса, характеризующие состояние человеческого капитала, ИКТ-инфраструктуры и веб-присутствия органов государственной власти. Первые два основываются на официальных статистических данных, а последний, строится на основе результатов обследования веб-сайтов правительства и пяти министерств – финансов, здравоохранения, образования, труда, социального обеспечения. Сравним данные рейтингов по годам. В 2012 года (по показателю «электронного развития») Россия поднялась сразу на 32 позиции – с 59 на 27 место, в 2014 году позиция не изменилась – 27 место из 193-х, в 2016 году Россия опустилась на восемь позиций вниз – на 35 место.

В РФ основные факторы, влияющие на эти показатели следующие (вес указан в скобках): развитие коммуникационной и технологической инфраструктуры (20%), готовность бизнеса к электронному развитию (15%), социальное и культурное развитие (15%), правовое обеспечение электронного развития (10%), государственная политика (15%), использование ИКТ потребителями (25%).

Приведенные выше данные Росстата, показывают причины снижения международного рейтинга России в области готовности к «электронному развитию» и они весьма банальны: развитие осуществляется недостаточно высокими темпами по сравнению с другими странами мирового сообщества.

Следует обратить внимание, что количественные оценки при составлении рейтинга осуществлялись по 10-балльной шкале.

Нельзя не сказать об оптимистических перспективах – вхождения нашей страны к 2020 г. в число 20 передовых стран мира в области развития информационного общества, при условии, что эта задача будет решаться вкуче с финансированием и с конкретными ответственными за ее реализацию.

Какой вывод мы можем сделать? Первый, весьма распространенный: цифровой экономики как самостоятельной отрасли не существует: есть цифровой сегмент реальной экономики. Конечно, продажи/сделки сопровождаются виртуальными контрактами, но люди живут не в виртуальном мире. Безусловно, есть какое-то количество людей (например, геймеры), которые на жизнь в цифровом пространстве тратят свою реальную жизнь. Но они не задают тренды в экономике. Второй – отсутствие необходимой нормативно-правовой базы и межведомственной согласованности. Третий – возрастание информационного неравенства между столичными и региональными субъектами. И, наконец, нельзя не сказать об уровне подготовки кадров, обеспечивающих эту сферу деятельности.

Цифровая экономика не есть рецепт от всех бед, но, безусловно, развитый сегмент экономики – поддержка экономики как таковой. Безусловно, главными потребителями ИКТ в России являются государство и крупные российские бизнес-компании. Так, в последнее время на разных уровнях обсуждается вопрос о введении криптовалюты в России.

Что же касается сферы госуслуг, то тут, с одной стороны, наблюдается резкий рост числа пользователей (40 млн. чел., 2016год), а с другой, число услуг по-прежнему невелико. Последний показатель отражает уровень качества жизни граждан. Немало сложностей по пользованию порталами госуслуг возникает и у российского бизнеса.

Инвестиции в цифровизацию необходимы медицине, телекоммуникации, образованию и сфере культуры и искусства. Например, в сегменте цифровой медицины эксперты называют успешным переход с бумажных медиакарт на электронные, 60 процентов москвичей могут записаться на прием к врачу самостоятельно.

Сфера культуры и искусства признает важную роль развитие информационно-коммуникационных технологий. Так, например, появляющиеся универсальные онлайн-базы социальных результатов и показателей, включающие разделы по искусству и культуре [1, с. 50]. Например, инициативы Cultural Data Project и Global Value Exchange (в российской базе Е&Р представлен полный перечень социальных результатов по искусству, культурному наследию, спорту и вероисповеданиям – на русском языке). Параллельно разрабатываются и тематические базы показателей для использования музеями. Например, в коллекции Oak Institute – 1025 показателей деятельности музеев, собранных из 51 источника. Такие базы не могут не радовать, поскольку они могут служить хорошим заделом для разработки собственной системы измерений социокультурных результатов деятельности учреждений культуры и искусства [2, с. 64].

В режиме реального времени работает платформа Culture Counts, которая собирает данные обратной связи о качестве и доступности объектов и событий в сфере культуры и искусства от самих организаций, других аналогичных организаций, публики и спонсоров. Кроме того, активно интегрируются «большие данные» – статистика по продажам билетов, доходы, Google Analytics и пр. Таким образом, использование цифровых технологий позволяет фиксировать основные черты современного арт-рынка, а именно:

1. интерактивность – возможность для зрителя вступать в контакт с художником и даже участвовать в создании произведения.

2. трансляция новых художественных средств.

3. элитарность цифрового (чаще всего сетевого и медиа) искусства.

Казалось бы, на арт-рынке вначале речь шла о компьютеризации и развитии цифровой инфраструктуры, потом к ним добавились новые средства коммуникации, затем аналоговые виды цифрового искусства: видео-арт, сетевое искусство, анимация.

И все же неоднозначной остается проблема оценки данного влияния [3, с. 38]. Так, очевидные, казалось бы, преимущества «цифровой перспективы» смущают некоторых представителей культуры и искусства. Их мнения разделились на два лагеря – тех, кто приемлет данное влияние и считает медиа-искусства шагом в развитии, перспективным направлением, и тех, кто не приемлет, оценивая медиа-искусство как деградацию. Не берусь поставить точку в этом споре, поскольку ошибочная трактовка актуальных тенденций – следствие редукции, в ходе которой информация и знание рассматриваются как синонимы.

Если изучить опыт Запада в этом вопросе, то можно смело сказать, что в новом витке цифровизации они делают ставку на человеческий капитал. В разных источниках приводятся цифры, подчеркивающие необходимость объема качественного производства трудовых ресурсов в этой сфере. Так, например, потребности страны в специалистах в области ИКТ сегодня удовлетворяются лишь на 40 %. Из 75.3 млн. чел. работающих в реальном секторе, более 20-ти миллионов человек старше 50 лет. Не секрет, что люди возраста 50+ имеют обращаться с компьютером, но цифровизация – это не только компьютеризация.

Решение этого вопроса вполне понятно. Назрела необходимость внесения необходимых корректив в программу модернизации российского образования с учетом основных положений Концепции формирования информационного общества в России, обратив особое внимание на повышение качества образования. Практический опыт автора, работающего на ниве образования, позволяет утверждать, что потенциал российских электронных научно-образовательных информационных ресурсов, отстает от потребностей научно-образовательного сообщества. В современной образовательной среде заметно сокращение научного, методического и образовательного книгоиздания, тиражей периодики, которое еще недостаточно компенсируется предложением электронной продукции. Другая проблема – не выявлены механизмы, определяющие зависимость объемов финансирования программы информатизации образования от ее эффективности.

Формирование цифровой экономики – это вопрос национальной, информационной безопасности и независимости России, конкуренции отечественных компаний. Впервые термин «информационная война» был использован американским военным экспертом Томасом Рона в отчете под названием «Системы оружия и информационная война», разработанным им в 1976 г. для компании Boeing. С тех пор предложенный термин обрел большую популярность, в первую очередь в военных кругах. Но еще большую популярность приобрели методы, подразумеваемые данным термином. Иными словами в современном мире информационные войны по своей значимости во многом опережают непосредственные вооруженные конфликты.

Одной из серьезных угроз в этой сфере в современных условиях является *информационная война*. «Доктрина информационной безопасности РФ», которая была утверждена 9 сентября 2000 года Президентом Российской Федерации В.В. Путиным представляет собой совокупность официальных взглядов на цели, задачи, принципы и основные направления обеспечения информационной безопасности РФ. Этот официальный документ дает определение информационной безопасности: «Под информационной безопасностью Российской Федерации понимается состояние защищенности ее национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства».

Так, русскоязычное информационное пространство в ближнем и дальнем зарубежье продолжает сокращаться в результате политики, проводимой сопредельными государствами. Наблюдается тенденция сокращения или даже запрещения к показу на русском языке кинофильмов и телевизионных программ, включая кабельное телевидение. Не вызывает сомнений, что русскоязычное пространство за рубежом является необходимым условием для распространения влияния российской культуры, духовных ценностей, науки, образования и технологий в зарубежных странах, многие из которых хотели бы более активно развивать свое сотрудничество с Россией. Особенно возрастает роль русских школ, русского языка в условиях формирования единого социокультурного пространства бывших стран СНГ и создания сил коллективной обороны.

Новые информационные технологии (печать, радио, кино, телевидение, Интернет) приводят к сменам парадигм восприятия и понимания человеком окружающего мира. Россия уже живет в цифровой эре: по количеству пользователей интернета она занимает первое место в Европе и шестое в мире. Тарифы на фиксированный интернет для российских пользователей ниже, чем в странах Западной Европы на 44 процента, а на мобильный – на 18 процентов.

В России, по мнению McKinsey, есть наблюдаются возможности ускорения начавшегося процесса. Главное правильно выбрать цель: она должна быть амбициозной, но реальной. Нет ли здесь противоречия? Нет. Если Россия не будет создавать свои аналоги цифровых продуктов как Google и/или Microsoft, то будем работать по чужим законам, всемирных законов нет. Можно не согласиться с этим тезисом, но сложно. Например, «Яндекс», казалось бы, компания российская, но зарегистрирована в Нидерландах. Скорее всего, работая на российском рынке налогов, она платит за рубежом. Так можно ли её считать российской?

Чтобы контролировать и управлять происходящими процессами в обществе, используется информационное оружие, которое представляет собой средства уничтожения, искажения или хищения информации; средства преодоления систем защиты; средства ограничения допуска законных пользователей; средства дезорганизации работы технических средств, компьютерных систем.

К средствам информационного оружия относят: компьютерные вирусы; логические бомбы (программные закладки);

средства подавления информационного обмена в телекоммуникационных сетях, фальсификация информации в каналах государственного и военного управления; средства нейтрализации тестовых программ; различного рода ошибки, сознательно вводимые в программное обеспечение объекта. Перечень этот можно было бы продолжить. Как в этом случае не вспомнить точку зрения американского социолога и психолога Г. Лассуэлла, которая обрела особую актуальность – в современных реалиях стратегия применения информационного оружия носит наступательный характер.

Теоретические основы ведения информационных войн заложил в 1948 году американский социолог и психолог Г. Лассуэлл, создав «теорию зависимости», или, как он сам ее называл, «теорию волшебной пули». Согласно этой теории, человек беззащитен перед информационным воздействием, и далее, информационные воздействия проникают в голову человека подобно «волшебной пуле» и вызывают в мозгу необратимые разрушения. Теория зависимости оказала заметное влияние на дальнейшее развитие социально-психологических теорий информационной войны.

В реестре современных технологий сетевых войн и новых типов оружия есть оружие, применяемое не только в сфере идеологии и СМИ, но в образовании, воспитании, культуре и пропаганде. К примеру, информационным оружием является тщательно отобранная и дозированная (дез)информация по каналам средств массовой коммуникации. И это не случайно, голос по радио ближе к живому голосу, чем крупный план на экране к живому лицу. Телевидение возвращает человека к естественному («первобытному») состоянию, одновременно превращая мир в «глобальную деревню». Воздействовать на массовое сознание можно, изменяя, например, угол съемки, применяя длиннофокусный объектив или крупный план. Такие возможности дают нам технологии дегитализации.

Нельзя не отметить, что этот процесс неоднозначен. Если вспомнить, что не количество информации определяет восходящую эволюцию, но значимая информация (Винер), которая и трансформируется в знание. Эффективный прогноз не может строиться преимущественно на технологической базе, эволюция информационного общества есть результат совокупности социальных, психологических и технологических процессов.

Библиографический список

1. Чаган Н.Г. Классики и современные теоретики о целях и задачах рекламного текста в интернет-пространстве. *Управление культурой и современными коммуникациями: предпринимательство в культуре*. Под редакцией Хангельдиевой И.Г., Чаган Н.Г. Москва, RuSClense, 2015; Т. 2: 50.
2. Мартиросян Р.М. Корпоративный сайт – ресурс интеграции внутренней и внешней общественности творческих организаций. *Управление культурой и современными коммуникациями: предпринимательство в культуре*. Под редакцией Хангельдиевой И.Г., Чаган Н.Г. Москва, RuSClense, 2015; Ч. 2: 64.
3. Дриккер А.С., Маковецкий Е.А. Формирование современных информационных идеалов. *Культура и технологии*. Москва, 2016; Том 1; Вып. 1: 38.

References

1. Chagan N.G. Klassiki i sovremennye teoretiki o celyah i zadachah reklamnogo teksta v internet-prostranstve. *Upravlenie kul'turoj i sovremennymi kommunikacijami: predprinimatel'stvo v kul'ture*. Pod redakciej Hangel'dievoj I.G., Chagan N.G. Moskva, RuSClense, 2015; T. 2: 50.
2. Martirosyan R.M. Korporativnyj sajt – resurs integracii vnutrennej i vneshej obshchestvennosti tvorcheskikh organizacij. *Upravlenie kul'turoj i sovremennymi kommunikacijami: predprinimatel'stvo v kul'ture*. Pod redakciej Hangel'dievoj I.G., Chagan N.G. Moskva, RuSClense, 2015; Ch. 2: 64.
3. Drikker A.S., Makoveckij E.A. Formirovanie sovremennyh informacionnyh idealov. *Kul'tura i tehnologii*. Moskva, 2016; Tom 1; Vyp. 1: 38.

Статья поступила в редакцию 17.11.17

УДК 372.851

Shapovalova E.V., teacher of mathematics of the highest category, Budgetary educational institution "Republican School n.a. V.K. Plakas" (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: shapovalova04@yandex.com

CONTINUITY OF TEACHING MATHEMATICS IN THE TRANSITION OF STUDENTS FROM PRIMARY TO MIDDLE MANAGEMENT IN THE FGOS. The article reveals a problem of continuity of teaching mathematics in primary and middle school. The work describes a plan of work of teachers in middle school and primary school with the purpose of support of educational process on the program of the continuity. The material presents a conclusion that in connection with the transition to the GEF particularly acute problem of continuity of training.

Key words: continuity of education, FSES, mathematics in education, education, creative personality.

Е.В. Шаповалова, учитель математики высшей категории, БОУ «Республиканская гимназия им. В.К. Плакаса», г. Горно-Алтайск, E-mail: shapovalova04@yandex.com

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОГО В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО В УСЛОВИЯХ ФГОС

В статье раскрывается проблема преемственности обучения математике начальных классов и среднего звена. Описывается план работы учителя среднего звена и учителя начальных классов с целью сопровождения образовательно-воспитательного процесса по программе преемственности. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в связи с переходом на ФГОС особенно остро встает проблема преемственности обучения.

Ключевые слова: преемственность обучения, ФГОС, математическое образование, воспитание, творческая личность.

С переходом на ФГОС перед учителями математики поставлена задача – обучать так, чтобы человек мог учиться всю жизнь.

Целью обучения математике становится формирование личности обучающегося как субъекта учебной деятельности, воспитание творческой личности, используя положительную мотивацию учебной деятельности, которая побуждала бы ученика к систематической самостоятельной учебной работе.

Многочисленные работы показывают, что «хотя начальная и средняя школы организационно и территориально объединены, в отношении преподавания они оторваны друг от друга. Единства и преемственности нет даже в изучении тех предметов, которые считаются важнейшими, к примеру – математики» [1]. Учителя математики в средних и старших классах, слабо представляют себе, программу изучения в начальной школе, и соответственно слабое представление имеют учителя начальных классов о программе дальнейшего изучения математики. Практически отсутствует преемственная связь между двумя этапами обучения математики.

Поэтому не удивительно, что переход обучающихся из начального в среднее звено является педагогически сложным процессом. В педагогической и психологической литературе много говорится о сложностях этого периода обучения: состояние учеников в этот период с педагогической точки зрения характеризуется низкой организованностью, иногда недисциплинированностью, снижением интереса к учебе и ее результатам, с психологической – снижением самооценки, высоким уровнем ситуативной тревожности [2]. Это приводит к тому, что увеличивается число школьников, испытывающих затруднения при обучении учебных предметов, в том числе и математики.

Поэтому, и возникла необходимость в том, чтобы использовать целенаправленно и систематически программу реализации преемственности между различными этапами изучения математики в школе.

Чтобы приблизиться к реализации данной цели необходима программа преемственности начального звена и среднего обучения математике, как единого научного курса. При этом следует понимать, что решения проблем преемственности между начальной и средней школой по математике двухстороннее: «С одной стороны, необходимо обеспечить достаточное специальное математическое развитие учеников в начальных классах. С другой – учителю в 5 классе не отказываться от полезных организационных форм, привычных для детей приемов учебной деятельности, опираться на уже сформированные знания и умения поднимая их на более высокий уровень. Подготовка к работе в 5 классе у учителя математики должна начинаться задолго до 1 сентября. Нужно заранее познакомиться со своим будущим классом, полезно побывать у него на уроках, понаблюдать за особенностями работы учителя и учеников, вместе с учителем начальных классов подготовить и провести итоговую контрольную работу, при необходимости наметить коррекционные мероприятия» [3].

Программа преемственности начального и среднего звена поможет не потерять и нить заложенных нравственных ориентиров, а продолжить их развитие. Часто бывает, что багаж знаний мало меняется после 5 класса, т.к. учитель среднего звена не знает хорошо программу начальной школы.

Опыт работы показывает, что первые пять уроков в 5 классе должны полностью повторить содержание базовых знаний за 4 класс, а в 6 классе за 5 класс. Это позволяет реализовать логический преемственный переход к соответствующей учебной деятельности в следующем классе.

Необходимо упорядочить, систематизировать накопленные знания и только после этого начать вводить новые. При этом желательно, чтобы деятельность детей носила исследователь-

ский, поисковый характер, что согласуется с преобразованием современного общества, в котором акцент перемещается в сторону формирования у обучающихся способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, четко планировать свои действия и осуществлять самоконтроль и самооценку своей познавательной деятельности.

Имея свою программу преемственности, учитель 5 класса уже будет знать, что учащиеся начальной школы имеют внешнюю мотивацию (направленную на получение оценки, похвалы), а с 5 класса надо формировать устойчивую мотивацию на необходимость самостоятельного получения знаний, умений, компетенций, чтобы приобретать способность к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, самоактуализации, рефлексии, самоконтролю, самооценки, что, в конечном счете, определяет степень сформированности компетентности личности.

Из выше сказанного предлагаю следующие направления преемственности:

1. Формировать у учащихся представления о математической науке, как одной из главных сфер деятельности человека на протяжении всей жизни, о ее значимости для развития человеческого общества.
2. Развивать познавательный интерес.
3. Осуществлять единые требования по формированию прочных знаний по предмету.
4. Совершенствовать устную и письменную речь.
5. Формировать и развивать с 1 по 11 класс самостоятельную учебно-познавательную деятельность (научная организация учебного труда, работа с учебной литературой, учебником, справочниками, компьютером, другими источниками информации).
6. Формировать осознание непрерывного процесса самообразования и развития, работоспособность, усидчивость, самооценку, самоконтроль.
7. Развивать пространственное воображение, логическое мышление, творческий потенциал.
8. Формировать и развивать инициативу, находчивость, активность в решении математических задач.

Для решения этих целей учитель может применять различные приемы и методы, формы работы, современные педагогические технологии.

Основные методические направления преемственности в обучении математике начального и среднего звена:

1. Работа над математическим текстом.
2. Обучение учащихся выделению главного в изучаемой теме, разделе математики, годовом курсе, основные знания за начальную школу. За 5 класс, 6 класс и т.д.
3. Применение игровых технологий на уроках и внеурочной деятельности.
4. Развитие навыков устного счёта, действий с числами с использованием открытого банка знаний начальной школы, ОГЭ и ЕГЭ.
5. Развитие устойчивого интереса к математике с 1 по 11 классы.
6. Организация систематического мониторинга знаний по предмету.
7. Использование ИКТ на уроках.
8. Систематическое внимание развитию мотивации к изучению математики.

Учителю необходимо знать:

1. Уровень усвоения математики (тест психолога).
2. Возрастные и личностные особенности ученика.
3. Сотрудничество с учителем 1-4 классов.

На современном этапе школьного образования, в связи с высокими темпами развития и совершенствования науки, техники,

общества, проблема активизации мыслительной деятельности учащихся становится всё более сложной для учителя, поэтому он и должен выступать больше в роли помощника, консультанта, помогающего ученику найти свои методы решения, находки, проявления активности, самостоятельности.

Преемственность начального и среднего звена – ключ к плавному переходу следующего этапа изучения математики.

Каждый год, каждая школа сталкивается с проблемой преемственности между начальным и средним звеном образования [4 – 8]. Особенно остро стоит эта проблема в гимназии Республики Алтай, т. к. пятиклассники приезжают из различных школ республики. При этом возникают проблемы не только предметного характера, но и психологического. Они решаются психологами.

Главные проблемы по предмету должны решаться срочно при обнаружении пробелов в подготовке учащихся в начальной школе, которые необходимо целенаправленно и профессионально ликвидировать. Программы младших классов и среднего звена должны быть логически и преемственно связаны друг с другом. С 5 класса появляется много символики, запись основных законов в общем виде, увеличение темпа и количества изучаемого материала за то же единицу времени.

Должны быть выработаны единые подходы к геометрическому материалу и основ общих законов алгебры. Геометрический материал должен сразу изучаться как элементы одной науки: единые обозначения, определения, как это требуется в науке, а это приводит к необходимости переучивать ребят. Следовательно, необходимо ликвидировать отсутствие преемственности между начальным и средним звеном.

Весь основной базовый материал за курс начальной школы нужно выдавать сразу, как единые законы математики, независимо в каком классе ученик обучается, вводя буквенные обозначения. Например, такая тема как упрощения. Некоторые ученики не понимают общего вида любого уравнения. Они привыкли решать конкретное уравнение и не понимают, что это только частный случай, а знать надо алгоритм, по которому решаются все такие уравнения. Приведем еще один пример. В начальной школе изучается случай, когда дробь равна нулю. Для реализации преемственности между начальным и средним звеном подобный случай необходимо сразу изучать как общий закон математики (1-11кл.).

$$\frac{a}{b} = 0, a = 0, b \neq 0$$

$$\frac{x}{15} = 0. \text{ Это может быть только тогда, когда } x=0.$$

В своей работе мы выделяем следующие основные направления в реализации преемственности между начальным и средним звеном:

1. Единая и обязательная работа над математическим текстом, это не только читать правильно и красиво (это тоже очень важно), а уметь чётко выделить, что дано по условию текста и что надо выполнить.

При переходе образования на новую концепцию его развития во главу поставлена сама личность, т. е. на передний план выступает коммуникативная компетенция. В математике – это самостоятельно работать со справочниками, дополнительной литературой, дидактическими текстами, т.е. уметь читать и делать выводы с пониманием содержания.

Согласно нашим исследованиям, из 25 взятых пятиклассников только пятая часть понимает текст читаемой задачи. А в ходе беседы обнаружилось, что лишь отдельные из школьников, прочитав дома пункт учебника, сразу могут разобраться с текстом. Эта проблема идёт до 9 класса. Многие на ОГЭ и ЕГЭ обучающиеся допускают ошибки, т.к. неправильно понимают текст.

2. Систематическая работа по рациональным методам устного счёта и письменных вычислений.

Как показывает практика, темп вычислительной работы современных учащихся является замедленным, результаты вычислений довольно часто содержат неточности, ошибки, описки.

Формирование навыков устного счёта занимает особое место в программе начальной школы и является одной из главных задач обучения среднего звена. В начальной школе закладываются навыки и рациональные приёмы счёта. А в среднем звене, особенно в 5-6 классах закладываются основы изучения математики и если не научить детей считать в этот период, то в дальнейшем появятся серьёзные трудности. А в связи с новой итоговой аттестацией очень важны навыки счёта и в старшем звене.

3. При изучении любой темы вводить алгебраическую запись текста, формулы, алгоритмы.

Результаты наших исследований приводят к следующим основным выводам по реализации преемственности между различными этапами обучения школьников математике:

1. Преемственность обучения математике предполагает, что между начальным и средним звеном должны быть установлены закономерные связи с учетом, что «преемственность» – это связь между различными этапами развития знаний, сущность которой заключается в удержании, сохранении в новых знаниях старых в качественно ином, переработанном виде благодаря деструкции, кумуляции и конструкции. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает развитие и устойчивость системы знаний, умений и навыков в процессе обучения» [9, с. 18].

2. Чтобы приблизиться к реализации преемственной связи между этапами обучения математике в школе необходима Программа преемственности начального звена и среднего при обучении математике как единого научного курса. При этом следует понимать, что решения проблем преемственности между начальной и средней школой по математике двухстороннее: «С одной стороны, необходимо обеспечить достаточное специальное математическое развитие учеников в начальных классах. С другой – учителю в 5 классе не отказываться от полезных организационных форм, привычных для детей приемов учебной деятельности, опираться на уже сформированные знания и умения поднимая их на более высокий уровень. Программу необходимо строить на базе следующих основных дидактических принципов и подходов: деятельности и компетентности-деятельностный подходы; принципы развивающего и воспитывающего обучения, преемственности, пропедевтики, психологической комфортности; принцип творчества; вариативности; принцип непрерывности.

3. При реализации преемственности между этапами изучения математики в школе предполагается новая концепция самого курса математики: формирование научных методов и приемов познавательной деятельности в условиях использования развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом. Особенности новой программы по математике выражаются в новой логике построения курса, когда каждая следующая тема преемственно связана с предыдущей, и созданы дидактические и методические условия для повторения ранее изученных вопросов на более высоком теоретическом, практическом и философско-методологическом уровне.

4. Эффективность педагогического опыта по преемственности обучения математике по итогам полученных результатов подтверждена экспериментально. Положительная динамика реализации Программы прослеживается в повышении качества и успеваемости школьников. Уменьшился процент дезадаптированных учеников, о чем свидетельствуют учебные показатели и результаты психологического тестирования.

Библиографический список

1. Available *Программа Преемственность в обучении математике начального и среднего звена* at: <https://infourok.ru/programma-preemstvennost-v-obuchanii-matematike-nachalnogo-i-srednego-zvena-1244976.html>
2. Корявцева Т.В. *Приобщение к системному чтению*. Available at: <http://открытыйурок.рф/статьи/550742/>
3. *Преемственность в обучении математике между начальной и средней школой*. Available at: <http://muzhi-school.ru/1946>
4. Шишкина Г. Преемственность в образовательном процессе: способы решения «вечной проблемы». *Сельская школа*. 2009.
5. *Программа по организации преемственности в обучении учеников начальной школы и среднего звена в ГБОУ СОШ № 1307*. Available at: http://sch1307.mskobr.ru/files/programma_preemstvennosti_nach_osn_urovni_gbou_sosh_1307.pdf
6. *Преемственность при изучении математики между начальным и средним звеном в свете ФГОС*. Available at: <https://multiurok.ru/blog/prieemstvennost-pri-izuchanii-matematiki-mezhdu-nachal-nym-i-srednim-zvenom-v-svietie-fgos.html>
7. Жохов В.И. *Преподавание математики в 5-6 классах*: Методические рекомендации для учителей к учебникам Н.Я. Виленкина, В.И. Жохова, А.С. Чеескова, С.И. Шварцбурда. Москва: «Азбуковник», 2001.

8. Тренина Е.В. *Преемственность в обучении математике между начальной и основной школой*. Available at: <http://открытыйурок.рф/статьи/648797>
9. Петров А.В. *Преемственность и развивающее обучение*. Под редакцией А.В. Усовой. Челябинск: ЧГПИ, 1994.

References

1. Available *Programma Preemstvennost' v obuchenii matematike nachal'nogo i srednego zvena* at: <https://infourok.ru/programma-preemstvennost-v-obuchenii-matematike-nachalnogo-i-srednego-zvena-1244976.html>
2. Koryavceva T.V. *Priobshchenie k sistemnomu chteniyu*. Available at: <http://otkrytyjurok.rf/stat'i/550742/>
3. *Preemstvennost' v obuchenii matematike mezhdru nachal'noj i srednej shkoloj*. Available at: <http://muzhi-school.ru/1946>
4. Shishkina G. *Preemstvennost' v obrazovatel'nom processe: sposoby resheniya «vechnoj problemy»*. *Sel'skaya shkola*. 2009.
5. *Programma po organizacii preemstvennosti v obuchenii uchеников nachal'noj shkoly i srednego zvena v GBOU SOSh № 1307*. Available at: http://sch1307.mskobr.ru/files/programma_preemstvennosti_nach_osn_urovni_gbou_sosh_1307.pdf
6. *Preemstvennost' pri izuchenii matematiki mezhdru nachal'nym i srednim zvenom v svete FGOS*. Available at: <https://multiurok.ru/blog/priemstvennost-pri-izuchenii-matematiki-mezhdru-nachal'nym-i-srednim-zvenom-v-svete-fgos.html>
7. Zhohov V.I. *Prepodavanie matematiki v 5-6 klassah: Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej k uchebnikam N.Ya. Vilenkina, V.I. Zhohova, A.S. Chesnokova, S.I. Shvarcburda*. Moskva: «Azbukovnik», 2001.
8. Trenina E.V. *Preemstvennost' v obuchenii matematike mezhdru nachal'noj i osnovnoj shkoloj*. Available at: <http://otkrytyjurok.rf/stat'i/648797>
9. Petrov A.V. *Preemstvennost' i razvivayuschee obuchenie*. Pod redakciej A.V. Usovoj. Chelyabinsk: ChGPI, 1994.

Статья поступила в редакцию 02.11.17

УДК 371

Morkovin A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Barnaul Law Institute of the Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: marko.a@rambler.ru

Morkovina O.V., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai Institute of Economy (Barnaul, Russia), E-mail: olga.mo@rambler.ru

THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL QUALITIES OF TRAINEES IN CONDITIONS OF HOMELAND EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article reveals some possibilities of educational process taking into account individual features of trainees in conditions of modern native educational environment. Individual qualities are understood as types of temperament. The author describes every type of persons' temperament including the views of Rudolf Steiner, a famous teacher, philosopher and a founder of waldorf's pedagogy. The author gives examples of exercises on foreign and Russian languages for trainees, representatives of different types of temperament. The article shares training and educational aims of proposed exercises, their fulfillment allows ensuring person-centered approach in education, varying educational process, increasing the effectiveness of learning training material and adapting trainees to modern educational conditions.

Key words: educational process, individual qualities of trainees, types of temperament, Rudolf Steiner, person-centered approach, educational environment.

A.M. Морковин, канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностр. языков, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: marko.a@rambler.ru

O.V. Морковина, канд. ист. наук, доц., доц. Алтайского института экономики, г. Барнаул, E-mail: olga.mo@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧЁТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья раскрывает возможности организации воспитательно-образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся в условиях отечественной образовательной среды. Под индивидуальными особенностями понимаются типы темперамента обучающихся. В краткой форме автором даётся представление каждого типа темперамента человека, в том числе с точки зрения Рудольфа Штайнера, известного педагога, философа, основателя вальдорфской педагогики. Автор приводит примеры упражнений по иностранным и русскому языкам для обучающихся, представителей разных типов темперамента. При этом выделяются не только образовательные, но и воспитательные цели предложенных заданий, выполнение которых позволит обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении, разнообразить воспитательно-образовательный процесс, повысить эффективность изучения учебного материала, адаптировать обучающихся к современным образовательным условиям.

Ключевые слова: воспитательно-образовательный процесс, индивидуальные особенности обучающихся, типы темперамента, Рудольф Штайнер, личностно-ориентированный подход в обучении, образовательная среда.

Воспитательно-образовательный процесс как в системе среднего, так и высшего образования не должен выступать чисто теоретическим отвлечением, он всегда ориентирован на конкретного обучающегося и конкретного педагога и должен преследовать образовательные и воспитательные цели и задачи. К вопросу организации педагогической деятельности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся в разное время обращались как выдающиеся ученые (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.), так и педагоги-практики, имеющие большой опыт работы в данной области (И.А. Хамина, Т.М. Семеновская и др.). В работах данных исследователей достаточно полно и разносторонне освещаются вопросы, касающиеся возрастных, психологических, физиологических особенностей развития детей и подростков школьного возраста [1].

Однако в рассматриваемых трудах либо отсутствуют, либо освещены в малой степени вопросы, посвященные индивиду-

альным особенностям обучающихся по типам темперамента. Поэтому, на наш взгляд, опыт исследования данного направления с точки зрения Рудольфа Штайнера достаточно интересен и полезен.

Р. Штайнер, выдающийся австрийский философ и педагог, автор вальдорфской педагогики, сделал попытку обосновать воспитание как образование в широком смысле слова. Одним из главных условий эффективного воспитания он называл, с одной стороны – необходимость знания человеческой природы, с другой – духовно-душевное состояние самого педагога.

При этом педагогика Р. Штайнера выступала как наука о человеке, представленном в трёх его аспектах: телесном, душевном и духовном. По мнению Р. Штайнера, внимание педагогов должно быть направлено на то, чтобы привести все обозначенные аспекты к гармонии и единству, которые, обычно находятся в человеке в разбалансированном состоянии. Он так же утверждал, что «учитель должен понимать «человеческое существо»

в его целостности, а потому учителю следует научиться проникать в личный, индивидуальный элемент каждого ребёнка. При этом глубокое понимание типов темперамента должно занимать большое место во всей педагогической практике школы» [2, с. 214].

Под темпераментом Штайнер понимал индивидуально своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от её содержания, целей, мотивов, остаются постоянными и в зрелом возрасте. Конкретные проявления типа темперамента многообразны.

Рудольф Штайнер выделял помимо известных четырёх основных типов темперамента – сангвинический, флегматический, холерический, меланхолический и два пограничных типа: сангвиники, близкие подходящие по темпераменту к меланхоликам и флегматикам, холерики, близкие к сангвиникам.

Учащиеся-меланхолики – это очень характерный, по мнению Р. Штайнера, тип человека. Эти обучающиеся молчаливы и замкнуты, и такие их особенности мало помогают педагогу раскрыть их существо. Преподавателю следует относиться к данному типу учащихся с симпатией и сопереживанием, только в этом случае он может проникнуть в их внутренний мир. По словам Р. Штайнера – это врачевание души мерами педагогики по опыту древних: подобное не только познаётся подобным, но и подобным исцеляется [3, с. 118].

Учащиеся-флегматики гораздо меньше привязаны к физическому телу, они больше живут под властью эфирного тела. В результате повышенной активности пластических тел эфирного тела у таких обучающихся затруднён доступ в головную, нервно-мозговую систему. Учащийся-флегматик, находясь во взаимосвязи с окружающим миром, оставляет свой внутренний мир малоподвижным.

Сангвинический, по мнению Р. Штайнера, самый трудный тип для воспитания, так как учащийся-сангвиник обладает повышенной активностью ритмической системы. Характерной чертой сангвиника можно определить стремление к быстрой смене впечатлений. Если одно впечатление задерживается, не сменяясь достаточно быстро другим, то такой обучающийся начинает ощущать внутреннее стеснение. Поэтому Р. Штайнер призывал в общении с сангвиником идти навстречу его природе, и резко менять его эмоции, вместо того, чтобы принуждать заниматься долго одним и тем же видом деятельности.

К учащемуся-холерику требуется совершенно особое отношение. Р. Штайнер в своей педагогической концепции, говоря о представителе холерического темперамента утверждал, что развитие такого обучающегося отстаёт от норм, как бы это ни казалось странным. Задачей педагога в работе с таким обучающимся выступает умение постепенно укротить в нём «младенца» [4]. По мнению Рудольфа Штайнера, первое и важное средство для достижения этой цели – использовать чувство юмора, так же не следует педагогу в общении с учащимся-холериком проявлять какую-либо агрессию в своём поведении.

По нашему мнению, изучая темпераменты обучающихся, педагог тем самым познаёт индивидуальность каждого учащегося, его личность, что крайне актуально, в первую очередь, для педагогической деятельности. Так, например, при проведении занятий по иностранному языку можно практиковать выполнение отдельных заданий (составление диалогов, выполнение упражнений в парах и т. д.) с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, т. е. формировать состав пары из представителей похожих типов темперамента. Благодаря этому у преподавателя появляется возможность, более целенаправленно управлять ходом занятия, иначе говоря, одним давать больше времени на выполнение задания, другим меньше, и в полученную разницу во времени проводить его проверку, позволяя этим действиями, остальным закончить работу, что будет способствовать экономии рабочего времени. Следует также отметить, что при подобной организации образовательного процесса обучающиеся, относящиеся к одному типу темперамента не мешают друг другу при выполнении задания, так как темп их работы примерно одинаков, следовательно, времени на отвлечение внимания и на нарушения дисциплины в этом коллективе практически не остается. Этим достигается возможность более полного усвоения учебного материала, рационального использования рабочего времени.

В отечественной системе образования на занятиях можно использовать упражнения, разработанные нами для обучающихся каждого типа темперамента [5, с. 123 – 132]. Отдельные зада-

ния можно применять как в условиях школы, так и на занятиях по иностранному языку на начальной ступени обучения в вузе, так как темы занятий в этот период перекликаются со школьным курсом.

Можно применять в урочное время также задания, которые больше подходят для какого-то одного типа темперамента.

Так, например, **упражнение «Молчу – говорю»** рекомендуется к использованию при работе с представителями *холерического* типа темперамента, так как оно рассчитано на развитие навыков слушания в ситуации, когда говорят другие. Данное упражнение рассчитано на парную работу. В этом упражнении осуществляется повторение лексического материала по изученной теме. Оно может выполняться как в устной форме, так и с использованием карточек со словами. Суть данного задания заключается в следующем: один участник пары рассказывает наизусть заученные слова, афоризмы, пословицы и т.д. по определённой теме, а другой в это время его внимательно выслушивает, не перебивая своего напарника, пометая допущенные ошибки. Затем они меняются ролями. При выполнении данного упражнения у обучающихся холерического типа темперамента тренируется умение держать паузу, внимательно выслушивать собеседника, не перебивая его. При выполнении этого упражнения отмечается уместное сочетание образовательной и воспитательной сторон учебного процесса.

Рекомендуется обращать особое внимание педагогов на учеников флегматического темперамента, которые обычно спокойны, никому не мешают, усидчивы, и поэтому, как будто, нет оснований делать их объектом педагогического воздействия. Но у учеников-флегматиков важно развивать недостающие им качества – большую подвижность, активность, важно не допускать, чтобы они проявляли безразличие к деятельности, вялость, инертность. Исходя из этого, нами разработано упражнение для *учеников-меланхоликов и флегматиков*. Его можно назвать **«Рассказ о себе»**. При выполнении этого упражнения решается следующая задача: обеспечить школьникам возможность заявить о себе, используя накопленный лексический запас по русскому и иностранному языкам.

Ученикам предлагается дать объявление о себе в газету. Данная заметка должна отличаться краткостью, но содержать максимум информации о себе. Затем объявления зачитываются на занятии и проводится его обсуждение. Знания учеников третьих и четвёртых классов позволяют вести дискуссию и на иностранном языке. На уроках русского языка данное упражнение позволяет тренировать логичность изложения материала на заданную тему. Совмещение воспитательной и обучающей направленностей данного упражнения позволяет выявить способности каждого учащегося в характеристике самого себя.

Для *сангвиников*, учитывая их тип темперамента и рекомендации Р. Штайнера, нами разработаны упражнения, которые способствовали бы проявлению их лучших качеств.

Так, например, упражнение **«Мои сильные и слабые качества»** разработано для темы «Рассказ о себе». При выполнении этого упражнения решается следующая задача: развить навыки адекватной самооценки учащихся.

Обучающимся предлагается разделить лист бумаги пополам и написать на русском и иностранном языках на одной стороне свои сильные качества, а на другой – слабые. Желание могут зачитать их вслух, считая некорректным заставлять их делать это без желания. Затем предлагается сравнить количество сильных и слабых черт и подумать, можно ли избавиться от некоторых своих слабостей, и если да, то, что для этого нужно предпринять. Здесь наряду с обучающим компонентом (повторение лексического материала и спонтанное говорение по теме), присутствует важный воспитательный аспект, то есть, возможность объяснить учащимся, что всегда можно избавиться от того, что не нравится в себе, а путь, как это сделать можно всегда найти. Замечено, что обучающиеся с заниженной самооценкой часто не могут найти в себе сильных качеств, а иногда стесняются их озвучить. В таких ситуациях педагог должен помочь им преодолеть это и исправить, чтобы убрать из дальнейшей жизни лишнее препятствие.

В конце каждого полугодия рекомендуется учителям проводить с учениками младших классов представителями всех типов темперамента **итоговую групповую дискуссию** на занятиях по русскому и иностранному языкам. Темы этих занятий выбирают в зависимости от изучаемого в тот момент материала. Такие занятия выступают своеобразным подведением итогов совместной деятельности учеников и учителя за определённый период

времени. Среди участников распределяются роли: ведущие, участники, задающие вопросы. Ученикам предлагается ответить на различные вопросы, которые скомпонованы ведущими по различным лексическим темам. Результат данного занятия помогает педагогу выявить уровень усвоения изученного учебного материала и какие темы вызвали наибольшую заинтересованность у обучающихся.

Считаем вполне оправданным, что при выполнении указанных упражнений воспитательная цель решается неразрывно с обучающей. Совмещение воспитательной и обучающей направленностей представленных упражнений позволяет обучающимся выявить способности в характеристике самого себя, в преодолении излишней стеснительности и в формировании адекватной

самооценки.

Необходимо заметить, что при организации воспитательного-образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, а именно: типов темперамента, задача педагога заключается в том, чтобы для процесса обучения находить наилучшие пути, формы, методы воспитания положительных черт личности применительно к особенностям нервной системы (темперамента) обучающегося. Не менее важен и тот факт, что учитель должен стараться так организовать деятельность каждого из обучающихся, чтобы отрицательные свойства темперамента всё меньше мешали, и наоборот всё больше помогали им в учебном процессе и в формировании всесторонне развитой личности.

Библиографический список

1. Семененкова Т.М. *Об организации педагогической деятельности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся в МКОУ Жерелёвская СОШ*. Available at: <https://multiurok.ru/files/ob-orghanizatsii-piedagoghichieskoi-dieiatel-nos.html>
2. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2. Auflage, 1994.
3. Steiner R. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* / Einzelausg., 66.-85. Tsd.- Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1984. – 162 S.
4. Steiner R. *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Teilausg.- Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1981. – 495 S.
5. Морковин А.М. *Проблемы и перспективы применения педагогической концепции Рудольфа Штайнера в отечественной начальной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2009. 231 с.

References

1. Semenenkova T.M. *Ob organizatsii pedagogicheskoy deyatel'nosti s uchetom individual'nyh osobennostey obuchayushchisya v MKOU Zherelevskaya SOSH*. Available at: <https://multiurok.ru/files/ob-orghanizatsii-piedagoghichieskoi-dieiatel-nos.html>
2. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2. Auflage, 1994.
3. Steiner R. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* / Einzelausg., 66.-85. Tsd.- Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1984. – 162 S.
4. Steiner R. *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Teilausg.- Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1981. – 495 S.
5. Morkovin A.M. *Problemy i perspektivy primeneniya pedagogicheskoy koncepcii Rudol'fa Shtajnera v otechestvennoj nachal'noj shkole*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kemerovo, 2009. 231 s.

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК: 378.14

Nagaeva I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of the Humanities and Science Disciplines, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru

THE RELEVANCE OF THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT REALIZATION OF THE IDEA OF EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES. This article is dedicated to the relevance of distance learning technologies. The work substantiates the necessity of applying distance educational technologies in the system of professional education, advanced training and retraining of the adult population. The work substantiates the realization of the idea of equal educational opportunities when introducing innovative technologies in the educational process. The author concludes that the reform of educational systems in the world comes in the key of building the information society because the future of the country is formed precisely in the education system. Classical methods of education are translated into e-learning, universities and schools-e-university, e-school. Demand for the distance learning system is due to the possibility of providing equal educational opportunities, expansion of the rights of individuals to get education in such educational institution, which seems to a student more promising.

Key words: distance educational technologies, information society, educational paradigm, e-learning.

И.А. Нагаева, канд. пед. наук, доц. зав. каф. гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Международный университет, г. Москва, E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ РАВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Данная статья посвящена актуальности применения дистанционных образовательных технологий. В статье обоснована необходимость применения дистанционных образовательных технологий в системе профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки взрослого населения. В работе обоснована реализация идеи равных образовательных возможностей при внедрении инновационных технологий в учебный процесс. В статье делается вывод о том, что реформирование образовательных систем в мире идет в ключе построения информационного общества, поскольку будущее страны формируется именно в системе образования. Классические методы образования трансформируются в e-learning, университеты и школы – в e-university, e-school. Востребованность системы дистанционного обучения обусловлена возможностью предоставления равных образовательных возможностей, расширением прав личности на получение того образования и в том образовательном учреждении, которое будущему специалисту кажется более перспективным.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, информационное общество, образовательная парадигма, электронное обучение.

Современное общество столкнулось с такими проблемами как экономическая нестабильность, растущий объем и смена информационных потоков. В условиях развивающегося экономического кризиса обострилась необходимость опережающей профессиональной переподготовки высвобождаемого персонала, перехода на модель непрерывного образования. Многие профессии морально устаревают на рынке труда, появляются новые профессии, что требует своевременной и адекватной адаптации сферы образования.

В качестве главного доказательства актуальности применения дистанционных образовательных технологий обычно используется тезис о том, что в условиях техногенной цивилизации традиционные модели организации учебного процесса не в состоянии удовлетворять потребности в образовании значительной части населения. В этих условиях система обучения с применением дистанционных образовательных технологий, обеспечивающая использование новейших технологических средств для доставки информации и учебных материалов непосредственно потребителю независимо от его местопребывания, становится неотъемлемой, конкурентоспособной частью образовательного пространства.

Система дистанционного обучения позволяет получить как базовое, так и дополнительное образование по месту основной работы обучающегося. Такая система обучения обеспечивает гибкость в выборе места и времени обучения, возможность обучаться без отрыва от своей основной деятельности, доступность обучения живущим в удаленных от образовательных центров местностях, возможность выбора для изучения любых дисциплин и учебных курсов. Повсеместное широкое применение электронных образовательных технологий позволяет обеспечить рост доступности образования для граждан Российской Федерации, замедлить миграцию дееспособного населения (прежде всего молодежи) из малых городов, что жизненно важно для сохранения их интеллектуального потенциала.

В перспективе образовательная система должна быть способна не только давать знания, но и формировать потребность в самостоятельном обучении в течение всей активной жизни.

При внедрении инновационных образовательных технологий в систему профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки взрослого населения целесообразно обратить особое внимание на следующие проблемы:

- оценка качества образовательных услуг на основе индивидуализации процесса обучения посредством использования электронных и дистанционных образовательных технологий, формирование и размещение в открытом доступе современных образовательных ресурсов коллективного пользования;
- построение системы опережающей профессиональной переподготовки работающих граждан и временно неработающего населения на основе использования технологий электронного обучения;
- параллельное существование двух самостоятельных дидактик контактного и дистанционного обучения; интеграция различных систем организации процесса усвоения знаний обучающимися; проектирование моделей различных вариантов учебного процесса на симбиозе контактного и дистанционного обучения;
- выявление и обоснование организационно-педагогических условий внедрения моделей дистанционного обучения в действующую систему вузовского образования;
- преодоление информационного неравенства между Россией и другими развитыми странами, обеспечение равноправного вхождения граждан России в глобальное информационное сообщество;
- укрепление единства образовательного пространства на всей территории страны; повышение качества образования во всех регионах России;
- развитие и адаптация к рыночной экономике научно-технического и кадрового потенциала России, составляющего фундамент наукоемких и конкурентоспособных производств и обеспечивающего условия для выхода отечественной высокотехнологичной продукции на внутренний и мировой рынки;
- расширение подготовки специалистов по информационным технологиям и квалифицированных пользователей; сохранение, развитие и наиболее эффективное использование научно-педагогического потенциала страны.

Для России развитие дистанционного обучения имеет важнейшее значение, связанное с необходимостью предоставления образовательных услуг большой территории страны, рассредо-

точением населением, крайне неравномерной инфраструктурой и неудовлетворенностью спроса населения на образование.

Дистанционное образование является одной из форм получения образования заочно, когда с помощью высококвалифицированных преподавателей, современной техники, технических средств обучения и хороших методических материалов предоставляется комплекс образовательных услуг широким слоям населения на любом расстоянии от образовательных учреждений.

При дистанционном обучении изменяется вид коммуникаций: происходит замена традиционных коммуникационных связей на телекоммуникационные средства, которые обеспечивают интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в учебном процессе и осуществляют доступ к основному объему изучаемого материала. Развитие дистанционного образования позволило преобразовать использование технических средств в образовательном процессе в специфический дидактический подход, далее в специфическую систему организации учебного процесса.

Система дистанционного обучения способна помочь в урегулировании социальных проблем: сократить разрыв между элитарным и массовым образованием путем включения в состав обучающихся жителей удаленных регионов, русскоязычного населения зарубежных стран, инвалидов; создать условия для адаптации рынка труда к структуре занятости в экономике через создание условий для получения дополнительного образования (повышения квалификации и переподготовки, уволенных в запас военнослужащих и т. п.); ослабить остроту информационного неравенства путем предоставления возможности повышения общего уровня информационной культуры всем участникам процесса обучения; повысить качество образования путем учета потребности личности и социального заказа и увеличения конкурентоспособности выпускника на рынке труда; оптимизировать финансовые потоки в образовательной сфере; способствовать развитию международного сотрудничества, обмена опытом и последними достижениями в области образовательных технологий [3].

Как известно, никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами.

Чтобы российское образование вновь стало лучшим в мире, необходимо соединить лучшие отечественные образовательные традиции с самыми современными образовательными технологиями, в том числе с электронным обучением.

В индустриальных странах Запада и Востока уже приняты три серии законодательных актов: Закон об электронном обучении; Закон об индустрии образования; Закон об индустрии знаний.

В нашей стране и ныне действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года даны определения новым образовательным технологиям: электронное обучение и дистанционные образовательные технологии [1].

Системы дистанционного обучения, или LMS (Learning Management Systems), становятся более доступными. На сегодняшний день существует несколько открытых бесплатных систем: Coursera, OpenupEd, edX, Future Learn, UDACITY, Iversity. Идет постепенная стандартизация, например, стандарт SCORM, облачные решения SAAS (software-as-a-service).

Исследователями Каталонского университета предложено рассматривать обучение e-learning как образовательную парадигму. Они определяют e-learning как «инновационный подход в обучении, применяемый для того, чтобы предоставить хорошо продуманную интерактивную среду обучения любому обучающемуся, в любом месте и в любое время, используя ресурсы различных цифровых технологий наряду с другими формами учебных материалов, которые подходят для открытой среды обучения. E-learning осуществляет переход от системы управления данными к системе управления знаниями» [2].

В зарубежной же практике используются многочисленные формы электронного обучения:

- Blended Learning (гибридное обучение);
- Virtual Classroom (виртуальная классная комната);
- Web Based Collaboration (коллективная работа);
- Whiteboard (лекционный плакат);
- Business TV (бизнес-телевидение).

Реформирование образовательных систем в мире идет в ключе построения информационного общества поскольку будущее страны формируется именно в системе образования. Классические методы образования трансформируются в e-learning, университеты и школы – в e-university, e-school.

Таким образом, востребованность системы дистанционного обучения обусловлена возможностью предоставления равных образовательных возможностей, расширением прав личности на получение того образования и в том образовательном учреждении, которое будущему специалисту кажется более перспективным.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.
2. *Введение в электронное обучение*: монография. А.Г. Сергеев, И.Е. Жигалов, В.В. Баландина. Владимир, 2012.
3. Нагаева И.А. Инновационные информационные технологии в образовательных системах: учебное пособие. *Инновационные информационные технологии в образовательных системах*. Москва, 2013.
4. Нагаева И.А. Модели обучения с применением дистанционных образовательных технологий. *European Social Science Journal*. 2012.
5. Нагаева И.А. Организация электронного тестирования: преимущества и недостатки. *Науковедение. Интернет-журнал*. 2013; 5 (18): 109.
6. Нагаева И.А. Технология подготовки и проведения практических онлайн-занятий. *Науковедение. Интернет-журнал*. 2014; 2 (21): 165.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda.
2. *Vvedenie v elektronnoe obuchenie*: monografiya. A.G. Sergeev, I.E. Zhigalov, V.V. Balandina. Vladimir, 2012.
3. Nagaeva I.A. Innovacionnye informacionnye tehnologii v obrazovatel'nyh sistemah: uchebnoe posobie. *Innovacionnye informacionnye tehnologii v obrazovatel'nyh sistemah*. Moskva, 2013.
4. Nagaeva I.A. Modeli obucheniya s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *European Social Science Journal*. 2012.
5. Nagaeva I.A. Organizaciya elektronnoho testirovaniya: preimushchestva i nedostatki. *Naukovedenie. Internet-zhurnal*. 2013; 5 (18): 109.
6. Nagaeva I.A. Tehnologiya podgotovki i provedeniya prakticheskikh onlajn-zanyatij. *Naukovedenie. Internet-zhurnal*. 2014; 2 (21): 165.

Статья поступила в редакцию 28.10.17

УДК 371

Omarova N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Theory and Methodology of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nuriyatxady@mail.ru

Abdulaeva M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nuriyatxady@mail.ru

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS TO FORM MORAL VALUES IN TEENAGERS AT LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION. The article shows the role of a teacher in the process of formation of spiritual and moral values of adolescents at lessons of physical education. Lessons of physical culture have a huge educational potential. To realize this potential it is necessary for the teacher to be ready to organize the educational work in general and specifically work on the formation of spiritual and moral values. In addition, for students in adolescence, this work is of particular importance. In pedagogical work on development of spiritual potential of adolescents, teachers, as organizers of physical activities, need to rely on the most effective teaching forms, methods and principles of educational influence.

Key words: teacher of physical education, moral values, adolescents.

Н.М. Омарова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. теории и методики физической культуры, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nuriyatxady@mail.ru

М.А. Абдулаева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики физической культуры, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nuriyatxady@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье показана роль учителя в процессе формирования духовно-нравственных ценностей подростков на уроках физической культуры. Уроки физической культуры имеют огромный воспитательный потенциал. Для реализации этого потенциала необходимо, чтобы учитель был готов организовывать воспитательную работу в целом и конкретно работу по формированию духовно-нравственных ценностей. При этом для учащихся подросткового возраста данная работа приобретает особую значимость. В педагогической работе по развитию духовного потенциала подростков учителям, как организаторам физической деятельности, необходимо опираться на наиболее эффективные методические формы, приемы и принципы воспитательного воздействия.

Ключевые слова: учитель физической культуры, духовно-нравственные ценности, подростки.

Уроки физической культуры имеют огромный воспитательный потенциал. В этой связи для образовательной практики актуальна проблема разработки педагогических условий по формированию духовно-нравственных ценностей учащихся. Среди учащихся всех ступеней обучения в образовательной школе данная проблема имеет своё первостепенное значение, но для учащихся подросткового возраста она приобретает особую значимость. Это и определило выбор тему нашего исследования, посвящённому выбору педагогических условий по формированию духовно-нравственных ценностей подростков средствами физической культуры.

Разработка педагогических условий по формированию духовно-нравственных ценностей подростков содержит решение следующих задач:

- подготовка учителей физической культуры, психологов, родителей подростков к совместной работе по формированию духовно-нравственных ценностей на уроках физической культуры;
- обязательность сотрудничества взрослых и детей в процессе совместной деятельности на основе соблюдения принципов последовательности и систематичности.

Среди основных условий по формированию духовно-нравственных ценностей подростков мы выделяем организацию ра-

боты с педагогами школы по повышению эффективности воспитательной работы с учащимися и, в частности, по формированию их духовно-нравственных ценностей. Остановимся на содержании воспитательной работы учителя физической культуры с учащимися подросткового возраста.

На уроках физической культуры учитель проектирует создание такой среды для своих учеников, которая оказывает наиболее благоприятное воздействие на них, на их психическое развитие, управляет возникающими взаимоотношениями и от него в значительной степени зависит развитие личности детей и их умение входить в окружающий социум с миролюбивыми, нравственными, толерантными установками.

В процессе организации работы с учителями мы опирались на золотое правило, сформированное К.Д. Ушинским, который утверждал, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Только личность может действовать на определение личности, только характером можно образовать характер [1].

Исходя из вышеизложенного, в качестве методологической основы мы ориентировались на личностно-деятельный подход, предполагающий преодоление психологических препятствий, проявление познавательно-профессиональной активности, а также своевременный грамотный анализ собственной деятельности и нахождение на его основе эффективных решений выявленных проблем.

Содержание работы в данном направлении включало в себя оказание педагогической, психологической и информационной помощи педагогам.

Основными формами работы с учителями физической культуры были:

1. Индивидуальные консультации по ознакомлению с индивидуальными особенностями подростков и выработке единой стратегии воспитания у них духовно-нравственных ценностей.

2. Семинары-практикумы, тренинги. Тематика семинаров-практикумов и тренингов варьировалась, но вызвали особый интерес следующие:

Тематика семинаров-практикумов и тренингов с учителями физической культуры

№	Семинары	Тренинги
1.	Обеспечение субъектной позиции подростка на уроке	Эффективное педагогическое общение с родителями и детьми – подростками
2.	Особенности взаимодействия учителя физической культуры с детьми с нарушениями развития социально-эмоциональной сферы	Приёмы личностно-ориентированного взаимодействия учителя физической культуры и учащихся подросткового возраста
3.	Осознание школьником ценности человеческой личности как основы нравственного воспитания	

В педагогической работе по развитию духовного потенциала подростков учителям, как организаторам физической деятельности, необходимо опираться на наиболее эффективные методические формы, приемы и принципы воспитательного воздействия.

Разработанная нами серия уроков нацелена на формирование у подростков способности к осмыслению собственных поступков, стремления к нравственной самооценке, потребности в этической рефлексии.

Нами прослежены психолого-педагогические возможности формирования речевой культуры. Развитие коммуникативных умений предполагает раскрытие способностей человека в разных ситуациях общения активно осуществлять речевую деятельность, то есть умение говорить и слушать других. Так, к примеру, развитию коммуникативных умений школьников способствует обращение их на занятиях к цитатам и высказываниям Духовных учителей, философов, мыслителей и писателей. Использование цитат на занятиях помогает подросткам понять и почувствовать сопричастность каждого человека к той или иной обсуждаемой ими духовно-нравственной проблеме. Так, к примеру, беседуя с подростками о здоровье, их можно ознакомить со следующими цитатами:

В здоровом теле – здоровый дух. (Децим Юний Ювенал)

Здоровье никогда не может потерять своей цены в глазах человека, потому что и в довольстве и в роскоши плохо жить без здоровья. (Чернышевский Н. Г.)

Все здоровые люди любят жизнь. (Генрих Гейне)

Счастье – как здоровье, когда его не замечаешь, значит, оно есть. (И.С. Тургенев)

После прочтения цитат учащимся задаются вопросы, приглашающие к размышлениям по заданной теме: «Какие из этих изречений вам понравились больше всего?» После обсуждения со школьниками каждого изречения можно попросить ребят привести различные примеры из жизни разных людей, подтверждающие истинность этих изречений. На заключительном этапе работы с цитатами подросткам предлагается придумать свое изречение о здоровье.

Использование цитат учит подростков вслушиваться в мысли других, искать в них полезное для себя, находить подтверждение своим мыслям, делать свои собственные выводы и обобщения.

Особое внимание в проведённой работе уделялось культуре общения. Обучение общению предоставляющего широкие возможности для социальной адаптации подростков, формирования у них коммуникативных навыков. В свою очередь, коммуникативная компетентность предполагает готовность и умение строить контакты на разной психологической дистанции – и отстраненной, и близкой; поэтому считаем полезной работу в парах, малых группах.

Учитель физической культуры должен уметь доходчиво рассказать учащимся о спортивных достижениях спортсменов, и, прежде всего, выдающихся спортсменов своей республики, края, региона. Нужно рассказать об их боевом духе, стремление каждого спортсмена быть лучше и т. д.

Умение предвидеть поступки, совершать правильный моральный выбор анализировать, оценивать, приходит, конечно, с опытом. Тем самым задача воспитания в современной школе – активизировать формирование опыта, раскрыть доступный для этого возрастной период учащихся, изучить потенциальные возможности каждого ребенка. Именно в этом состоит основное назначение занятий с подростками, направленных на решение и обсуждение поведенческих задач – ситуаций с нравственным содержанием. Например, игры, которые предлагаются подросткам на уроках физической культуры, долж-

Таблица 1

ны развивать в них духовные качества, так как в игре очень ярко проявляются индивидуальные особенности и взаимоотношения подростков. Игра не должна быть самоцелью. Это – специально организованный преподавателем способ взаимодействия учащихся. Воспитательная ценность игр в данном исследовании определялась тем, насколько они способствовали нравственному развитию учащихся подросткового возраста и созданию благоприятных условий для приобретения морального опыта. Поэтому в экспериментальной работе использовались в основном сюжетно-ролевые игры с нравственным.

Стоит отметить, что в ролевых играх её участники моделируют социально-нравственные отношения и в зависимости от условий и обстоятельств импровизируют, не подчиняясь жёстким правилам: Произвольный розыгрыш ситуаций позволяет учащимся чувствовать и поступать так, как поступают люди, роли которых они играют. В ролевых играх подростки иницируют отношения и конструируют взаимоотношения в соответствии с собственной инициативой, интересами и особенностями своих партнёров. Это приучает их считаться с интересами других и учитывать их в моделях деятельности и общения.

Подводя итог описанию нашего опыта по воспитанию духовно-нравственных качеств подростков на уроках физической культуры, мы хотим подчеркнуть последовательный характер этой работы. Результаты диагностики по сравнению с первичными

исследованиями показали, что, уровень духовно-нравственной воспитанности в экспериментальной группе, в среднем повысился на двенадцать процентов. Увеличилось количество взаимных выборов, что также свидетельствует о положительной социальной динамике в коллективе, его сплоченности. Тем самым использование методических приёмов косвенного воздействия на школьников при проведении уроков физической культуры является также эффективным средством, способствующим развитию

духовно-нравственного потенциала учащихся подросткового возраста.

Таким образом, необходимо организовывать специальную работу по подготовке учителя физической культуры к организации воспитательной работы со школьниками. Причём, мы считаем, что на этот аспект необходимо уделять повышенное внимание уже на этапе профессиональной подготовки учителей в условиях вуза [4].

Библиографический список

1. Омарова Н.М. *Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в процессе внеурочной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2011.
2. Алехин И.А., Герасимова Т.Н. *Философия образования: история, проблемы, перспективы. Мир образования – образование в мире*. 2017; 2 (66): 3 – 16.
3. Ушинский К.Д. *Три элемента школы. Проблемы педагогики*. Москва, 2002.
4. Носков О.И., Уварова Н.Н. *Формирование физической культуры личности студента в процессе обучения в вузе. Молодые учёные*. 2014; 5: 160 – 162.

References

1. Omarova N.M. *Formirovanie duhovno-nravstvennykh cennostey podrostkov v processe vneurochnoy deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.
2. Alehin I.A., Gerasimova T.N. *Filosofiya obrazovaniya: istoriya, problemy, perspektivy. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; 2 (66): 3 – 16.
3. Ushinskij K.D. *Tri `elementa shkoly. Problemy pedagogiki*. Moskva, 2002.
4. Noskov O.I., Uvarova N.N. *Formirovanie fizicheskoy kul'tury lichnosti studenta v processe obucheniya v vuze. Molodye uchenye*. 2014; 5: 160 – 162.

Статья поступила в редакцию 28.10.17

УДК 378

Radzhabova R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru

Salmanova D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru

THE USE OF INNOVATION AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN A UNIVERSITY. The article actualizes a problem of using innovative pedagogical technologies. The characteristic of various innovative pedagogical technologies is given: interactive, computer, training and case technologies. The mechanism of using innovation and pedagogical technologies in training masters of education is presented. It focuses on the formation and improvement of a professional competence of master students of pedagogical education and the development of their creative thinking and abilities. The article substantiates the role of a teacher in the educational process in connection with his research and development activities to explain and advise modern teaching, which makes it possible to change the positions of a student and teacher in the educational interaction.

Key words: innovative pedagogical technologies, case of technology, training technologies, master of pedagogical education, competence.

Р.В. Раджабова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru

Д.А. Салманова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, Российская Федерация, E-mail: djamila05@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

В статье актуализируется проблема использования инновационно-педагогических технологий. Приведена характеристика различных инновационно-педагогических технологий: интерактивные, компьютерные, тренинговые и кейс-технологии. Представлен механизм использования инновационно-педагогических технологий в подготовке магистра образования, ориентированный на формирование и совершенствование профессиональных компетенций магистра педагогического образования и развитие его творческого мышления и способностей. В статье обосновывается роль преподавателя учебном процессе по поводу его научно-исследовательской деятельности к разъяснению и консультированию современного обучения, дающий возможность менять позиции студента и преподавателя в учебном взаимодействии.

Ключевые слова: инновационно-педагогические технологии, кейс технологии, тренинговые технологии, магистр педагогического образования, компетенции.

Современное образование построено на индивидуализации и дифференциации образования, альтернативности образовательных систем и учебных заведений, гибкости и динамичности учебно-программной документации, адаптивности к изменяющимся условиям социально-экономической среды.

Из-за общего снижения познавательного интереса обучающихся в учебных заведениях, на современном этапе развития образования у студентов высшего учебного заведения наблюдаются тенденции изменения уровня знаний и усиления отрицательного отношения к учебному процессу. Исходя из этого, определяется актуальность темы нашего исследования.

Объяснительно-иллюстративная технология обучения практикующееся в вузе, не в полном объёме побуждает обучающегося вести анализ и обобщать получаемую информацию, студент не способен определять пути решения в определенных проблемных ситуациях, логически рассуждать в рамках учебного курса тем самым выводя его лишь на уровень воспроизводства [1].

Вследствие этого надлежит найти иной подход к организации современного обучения, дающий возможность менять позиции студента и преподавателя в учебном взаимодействии. В таком случае роль преподавателя учебном процессе становится

ся ближе к разъяснению и консультированию обучающегося по поводу его научно-исследовательской деятельности.

Система образования должна уметь адекватно реагировать на форсирующиеся мировые процессы глобализации и информатизации, активно развиваться, поскольку её результатом является специалист нового типа, умеющего самостоятельно добывать, обрабатывать, анализировать добываемую информацию и эффективно. На сегодняшний день актуальной проблемой современной системы образования остается её технологизация, поскольку процесс технологизации предполагает детально организованную совокупность преднамеренных действий, осуществляемых в определённой последовательности.

Следует отметить, что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» проговорено, что необходимо использовать различные образовательные технологии при реализации образовательных программ, исследовательская деятельность должна быть нацелена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий в учебный процесс. Известно, что более половины всех занятий в системе высшего образования должны отвечать требованиям ФГОС, а также придерживаться аспектам интерактивных технологий, основанных на субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и студента.

Качественно новую ступень в развитии «производственно-го аппарата» педагогики составляют педагогические технологии. Вообще, понятие технология (от греческого *techné* – искусство, мастерство, умение, *logos* – учение) имеет множество трактовок.

С давних пор понятие «технология» появилось в связи с техническим прогрессом. Согласно толкованиям словаря, «технология» представляет собой общее число знаний о способах и средствах обработки материалов.

Продвигающие вперёд прогресс научные инновации содержат все аспекты человеческих знаний. Различают социально-экономические, организационно-управленческие, технико-технологические инновации. Педагогические инновации являются одной из разновидностей социальных инноваций.

Педагогическая инновация – это новшество в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду постоянные компоненты (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее элементов, так и самой образовательной системы в целом [2].

Различают интенсивный и экстенсивный пути развития педагогической инновации. При интенсивном пути развития педагогические инновации могут осуществляться за счет собственных ресурсов образовательной системы. В то время как педагогические инновации, осуществляющиеся за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т. п. демонстрируют экстенсивный путь развития.

Интерактивные и компьютерные технологии обучения являются основными стабильными инновационными технологиями обучения, широко применяемые в образовательной сфере. При интерактивных технологиях обучения главной целью лекций является приобретение знаний учащимися при непосредственном действенном их участии. Правильная постановка проблемы побуждает студентов к динамичной мыслительной деятельности, к стремлению самостоятельно ответить на поставленный вопрос, пробуждает интерес к излагаемому материалу, привлекает внимание обучаемых к поставленной проблеме. Одной из таких форм проведения занятий в вузе является семинар-диспут, предполагающий совместное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения, реализующийся в форме диалогического общения его участников. Семинар-диспут позволяет повысить умственную активность студента, сформировать умение вести полемику, определять проблему, отстаивать свою точку зрения, защищать свои глубокие взгляды и убеждения, грамотно и лаконично излагать мысли. Как уже говорилось выше, ещё одной инновационной технологией являются компьютерные технологии обучения, характеризующиеся сбором, переработкой, хранением, анализом и передачей информации студентом с использованием компьютера, которые позволяют оперативно решать многие педагогические задачи.

Следует отметить, что инновационные технологии обучения, воспроизводящие сущность профессии в будущем, порождают профессиональные качества специалиста, являются специфичным полигоном, на котором учащиеся могут отрабатывать полученный опыт и профессиональные навыки в условиях схожими с реальными.

По мнению А.А. Вербицкого, концептуальным компонентом профессионального образования выступает теория контекстно-ситуационного обучения, предполагающая обучение в контексте будущей профессиональной деятельности и выступающая элементом личностной активности, условием выработки профессионально важных качеств личности будущего специалиста, поскольку контекст является смыслообразующей категорией, гарантирующей активное участие обучающихся в процессе познания и овладения будущей профессией [3].

Основным элементом учебной работы преподавателей и студентов является не только полученная информация, но и ситуация в её предметной и социальной определенности, деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности будущей профессиональной деятельности.

Представление и решение ситуационных задач и примеров позволяет развивать умственные способности студентов, развивает у них ценностное отношение к образованию и профессии. Этот подход наиболее успешно материализуется с помощью кейс-технологии, являющейся в учебной практике, одной из эффективных технологий.

Кейс представляет собой описание конкретной ситуации из жизни, подготовленной по специальному формату и позволяющей учащимся анализировать и обобщать различные виды информации. Кейсовый метод обучения – это обучение действием. Кейс-задания с предложенными учебно-производственными ситуациями представляются и решаются на учебных занятиях, текущих и государственных экзаменах.

В процессе учебно-производственных практик, выполнения и защиты выпускных квалификационных работ также применяется контекстное обучение. Актуальность данного вида обучения в настоящее время представлена необходимостью развития у будущих специалистов общекультурных и профессиональных компетенций.

Таким образом, концептуальную основу инновационных педагогических технологий в высшем учебном заведении составляют теория личностно ориентированного обучения, в основе которой лежит концепция интерактивного педагогического взаимодействия, теория контекстно-ситуационного обучения, а также кейсовый метод обучения.

Педагогические технологии модернизировались на протяжении длительного периода времени и применяются комплексно. В основном целями всех технологий являются: достижение желаемых результатов в обучении (или воспитании); их повторяемость и воспроизводимость с наименьшими затратами времени, средств, физических и интеллектуальных сил. В качестве примера остановимся на технологии проведения тренингов на занятиях по курсу «Тренинговое обучение в вузе», читаемом на первом году обучения в магистратуре по специальности 44.04.01 – Педагогическое образование.

Занятие 1. Построение «стартовой площадки». Магистрантам раскрывается сущность тренинга, цели, задачи и правила тренинговой работы, принимаются групповые нормы или законы группы. Магистрантам необходимо знать свой уровень рефлексивности, поэтому на первом занятии «педагогическая рефлексия как основа педагогической деятельности» им предлагается методика определения уровня рефлексивности [4].

Целью этого занятия является формирование педагогического мышления посредством рефлексии, через актуализацию ожиданий и потребностей магистрантов в профессиональном и личностном саморазвитии; знакомство магистрантов с основными механизмами рефлексии. Следует заметить, что в самом начале преподаватель только сам проводит все упражнения, погружая участников в необычный мир тренинговых упражнений, с последующим включением в работу участников тренинга, для которого на занятиях изменялась в сторону возрастания. В дальнейшем преподаватель или ведущий тренинга только разъясняет задание, корректирует, совокупность действий, если нужно, контролирует процесс выполнения тренинговых упражнений и т. д.

Если в традиционном педагогическом взаимодействии магистрант долго готовился к выступлению перед аудиторией, то в тренинге магистранту предлагается выступить экспромтом, что обеспечивает задействование его творческого потенциала, поскольку каждый из них выступает в роли феномена с макрохарактеристиками индивида, личности, субъекта деятельности и т. д.

Занятие 2. «Темперамент личности педагога как признак поведенческой составляющей педагогической культуры» направлено на определение влияния типа темперамента на поведение педагога в рамках его профессиональной деятельности. В начале занятия магистрантам предлагается пройти тест Айзенка «Исследование личности» [4].

После выполнения определенных упражнений («Темпераментный учитель», «Кто я?», и др.), магистрантам предлагается самостоятельная работа: поделившись на микрогруппы составить эмоциональный портрет однокурсника, преподавателя, определить тип темперамента и выступить с докладом. Рефлексия занятия предполагает ответить на вопросы: какую роль тип темперамента играет в профессии педагога? Какой тип темперамента предпочтительней?

Занятие 3. «Внимание и наблюдательность в педагогическом процессе» направлено на развитие навыков по управлению собственным вниманием и тренировку внимания (избирательность, концентрация, распределение, переключение) как компонента педагогического мышления. Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других. В работе педагога важно иметь высокий уровень развития всех основных качеств внимания: избирательность – возможность успешной настройки (при наличии возможных помех) на восприятие информации, относящейся к сознательной цели; концентрация – степень сосредоточенности внимания на объекте; объем – количество объектов, которые могут быть охвачены

вниманием одновременно; переключение – намеренный перенос внимания с одного объекта на другой; распределение – возможность удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов; устойчивость – длительность сосредоточения внимания на объекте.

Наблюдательность – способность человека, проявляющаяся в умении подмечать существенные, характерные, в том числе и малозаметные свойства предметов и явлений. Наблюдательность предполагает любознательность, пытливость и приобретается в жизненном опыте. Занятие начинается с методики Мюнстерберга, направленной на определение избирательного внимания, после чего магистрантам предлагается выполнить ряд упражнений: «Цифры», «Муха», «Распределение внимания» и др., и заканчивается рефлексией, включающей в себя ряд вопросов: На что должно быть направлено внимание педагога: при объяснении нового материала, при проверке знаний, при выполнении учениками самостоятельной работы, при проведении урока в целом? Чем может быть вызвана невнимательность школьника на уроке? Обоснуйте ответ? [4].

Таким образом, творчески работающие преподаватели находятся в постоянном поиске, инновационно-педагогических технологий, поскольку они позволяют достигать гарантированного результата в обучении; формировать и совершенствовать компетенции: экономить время, средства и силы на достижение поставленных целей; развивать творческое мышление и способности обучающихся.

Библиографический список

1. Абрамов А.В. *Проблемное обучение в контексте компетентностного подхода*. Тюмень: ТГПУ, 2008.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. *Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие*. Москва: Педагогическое общество России, 2005.
3. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*. Москва: ИЦ ПКПС, 2004.
4. *Психологические тесты*. В 2 т. Под редакцией А.А. Карелина. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005; Т. 1.

References

1. Abramov A.B. *Problemnoe obuchenie v kontekste kompetentnostnogo podhoda*. Tyumen': TGPU, 2008.
2. Vilenskij V.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. *Tehnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole: uchebnoe posobie*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2005.
3. Verbitskij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya*. Moskva: IC PKPS, 2004.
4. *Psichologicheskie testy*. V 2 t. Pod redakciej A.A. Karelina. Moskva: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2005; T. 1.

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК: 378.046.4

Saenko L.A., Doctor of Sciences (Social Studies), Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

AXIOLOGICAL CONTENT OF EDUCATION IN CONDITIONS OF TRANSDISCIPLINITY. The article deals with the educational process from the point of view of value orientations inherent in modern society, the connection between society and education, which is viewed through the prism of transdisciplinarity. It also considers qualities that a future specialist in the pedagogical profile should possess. The author concludes that the importance of mainstreaming the axiological approach towards the content of education in the context of socio-economic changes is due to the need to use technologies and forms of transdisciplinary education of future pedagogical specialists. The meaning of the axiological educational content can be revealed through awareness of the students of transdisciplinarity value system. Through the understanding that all knowledge is interdisciplinary and transdisciplinary by nature, it is stated that it possesses such qualities as interrelatedness and interdependence.

Key words: pedagogical axiology, qualities, education, transdisciplinarity, students.

Л.А. Саенко, д-р социол. наук, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: la-saenko@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

В статье рассматривается образовательный процесс, с точки зрения ценностных ориентиров, присущих современному обществу, связи социума с образованием, которое рассматривается через призму трансдисциплинарности. Также рассматриваются ценности, которыми должен обладать будущий специалист педагогического профиля. Сущностная характеристика образовательного процесса, в рамках трансдисциплинарного подхода. Автор делает вывод о том, что значимость актуализации аксиологического подхода к формированию содержания образования в контексте социально-экономических изменений, обуславливается необходимостью применения трансдисциплинарных технологий и форм организации обучения будущих специалистов педагогического профиля. Смысл аксиологического содержания образования может быть раскрыт через осознание студентами трансдисциплинарности системы ценностей; через понимание, что все знания носят междисциплинарный и трансдисциплинарный характер, обладают взаимообусловленностью и взаимозависимостью.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, ценности, образование, трансдисциплинарность, студенчество.

Исследования образования приобрели особую остроту в конце XX века в связи с его кризисом, который связывают с кризисом аксиологических основ образования. Потребность в новой аксиологической концепции образования была осознана особенно сильно мировым и российским педагогическим сообществом в последний период, начиная с 1990 года и по настоящее время. На этом этапе философия образования выделяется в особую область знания, ведется систематическое изучение ее методологических, теоретических и проектных проблем, которые носят трансдисциплинарный характер [1].

Аксиологический подход традиционно считается одной из методологических основ гуманистически ориентированного педагогического образования, так как направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога в процессе его подготовки в вузе [2].

Изучение аксиологического содержания образования должно проводиться с учетом:

- особенностей системы образования как сложной трансдисциплинарной системы, в которой происходят процессы саморегуляции;
- изменения ценностей образовательной системы, с учетом социально-экономических изменений;
- проблемы взаимодействия процессов интеграции междисциплинарности, полидисциплинарности и трансдисциплинарности знания и образования;
- изучение аксиологических аспектов образования и его зеркальном представлении в социуме;
- информационно открытости образования, носящего общедоступный характер [3].

При данном подходе обеспечивается усиленная реализация профессиональной педагогической деятельности в текущей ситуации, а содержание носит потенциально опережающий характер [4].

Аксиологический подход рассматривает человека как высшую ценность общества и самоцель общественного развития. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека [5].

Образование рассматривается как механизм создания и обмена ценностями, ведущего к постановке основных вопросов о сущности ценностно-смысловых ориентаций человека и его

возможности воспроизводить эту сущностную характеристику [6].

А.В. Кирьякова выделяет следующие группы базисных ценностей университетского образования:

– академические ценности. К ним автор относит институциональную независимость, фундаментальность, интеллектуальное развитие, академические свободы, академическую солидарность (коллегальность), содействие росту инноваций, профессиональную компетентность, новые парадигмы преподавания и исследования, академическую ответственность, единство образовательного и исследовательского процесса, академическую мобильность, критическое мышление, наставническую модель взаимоотношений преподавателя и студентов, приобщение последних к научным школам;

– ценности личного роста и благополучия. Среди них выделяются ценности самоопределения, самореализации, индивидуальности, субъект-субъектных отношений, непрерывности образования, адекватности человека среде и ситуации, профессиональной мобильности, здоровья, корпоративности, конкурентоспособности выпускника;

– ценности гражданского общества. К ним исследовательская группа относит ценности свободы, демократии, открытости, социальной справедливости, толерантности, этичности, культурного разнообразия, социальной ответственности;

– организационные ценности. Среди основных из них – ценности принятия решений на основе согласования мнений и интересов, ценности свободы в осуществлении научных исследований, статусной иерархии, основанной на принципе научного авторитета, технологизации образовательной деятельности, стандартизации качества образования (образовательных программ), создания материальных ценностей и знаний, конкурентоспособности университета, доступности образовательных программ для зарубежных студентов, стратегического партнерства университета и бизнес – структур [7 – 9].

Таким образом, значимость актуализации аксиологического подхода к формированию содержания образования в контексте социально-экономических изменений, обуславливается необходимостью применения трансдисциплинарных технологий и форм организации обучения будущих специалистов педагогического профиля. Смысл аксиологического содержания образования может быть раскрыт через осознание студентами трансдисциплинарности системы ценностей; через понимание, что все знания носят междисциплинарный и трансдисциплинарный характер и стоит изучать их, с точки зрения взаимообусловленности и взаимозависимости.

Библиографический список

1. Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантратов О.И. *Становление информационного общества и философия образования*: монография. Москва, 2008.
2. Гушина Н.А. *Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя*. Калуга, 2004.
3. Кирьякова А.В. Ценностные ориентиры университетского образования. *Вестник ОГУ*. 2011; 2: 27 – 33.
4. Алехин И.А., Герасимова Т.Н. Философия образования: история, проблемы, перспективы. *Мир образования – образование в мире*. 2017; 2 (66): 3 – 16.
5. Мокий В.С., Лукьянова Т.А. От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях. *Universum: Общественные науки*: электронный научный журнал. 2016; 7 (25).
6. Племенюк М.Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008; 68. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-formirovanii-soderzhaniya-obrazovaniya-v-vysshey-shkole>
7. Ярошенко Н.Н. Ценностное содержание образования в сфере культуры и искусств: контекст межкультурного взаимодействия. *Вестник МГУКИ*. 2011; 5. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-soderzhanie-obrazovaniya-v-sfere-kultury-i-iskusstv-kontekst-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya>
8. Борисова Е.Н. Формирование культуры личности через сотворчество педагога и студента. *Педагогическое образование и наука*. 2009; 11: 14 – 17.
9. Нагаева И.А. Технология оптимизации поиска учебной информации. *Информатизация и связь*. 2012; 7: 5 – 7.

References

1. Alieva N.Z., Ivushkina E.B., Lantratov O.I. *Stanovlenie informacionnogo obschestva i filosofiya obrazovaniya*: monografiya. Moskva, 2008.
2. Guschina N.A. *Aksiologicheskie aspekty otechestvennogo obrazovaniya kak faktor formirovaniya professional'no-cennostnyh orientacij buduschego uchitel'ya*. Kaluga, 2004.
3. Kir'yakova A.V. Cennostnye orientiry universitetskogo obrazovaniya. *Vestnik OGU*. 2011; 2: 27 – 33.
4. Alehin I.A., Gerasimova T.N. Filosofiya obrazovaniya: istoriya, problemy, perspektivy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; 2 (66): 3 – 16.
5. Mokij V.S., Luk'yanova T.A. Ot disciplinarnosti k transdisciplinarnosti v ponyatiyah i opredeleniyah. *Universum: Obschestvennye nauki*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016; 7 (25).
6. Plemenjuk M.G. Aksiologicheskij podhod v formirovanii soderzhaniya obrazovaniya v vysshey shkole. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; 68. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-formirovanii-soderzhaniya-obrazovaniya-v-vysshey-shkole>

7. Yaroshenko N.N. Cennostnoe sodержanie obrazovaniya v sfere kul'tury i iskusstv: kontekst mezhkul'turnogo vzaimodeystviya. *Vestnik MGUKI*. 2011; 5. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-soderzhanie-obrazovaniya-v-sfere-kul'tury-i-iskusstv-kontekst-mezhkul'turnogo-vzaimodeystviya>
8. Borisova E.N. Formirovaniye kul'tury lichnosti cherez sotvorchestvo pedagoga i studenta. *Pedagogicheskoye obrazovanie i nauka*. 2009; 11: 14 – 17.
9. Nagaeva I.A. Tehnologiya optimizatsii poiska uchebnoy informatsii. *Informatizatsiya i svyaz'*. 2012; 7: 5 – 7.

Статья поступила в редакцию 22.10.17

УДК 37.01

Sivolobova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: nsivolobova@mail.ru
Avdeeva L.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: lilik4@yandex.ru
Shirvanyan A.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: arevik-83@mail.ru

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMATION OF THE RUSSIAN IDENTITY OF PUPILS IN CONDITIONS OF ESTABLISHMENT OF ADDITIONAL EDUCATION. In the article innovative technologies of increase in efficiency of formation of the Russian identity in conditions of establishment of additional education, the factors exerting impact on quality and effectiveness of formation of the Russian identity of students, the fundamental principles of implementation of educational programs of additional education of children of civil and patriotic orientation are considered. The authors conclude that as the specifics of the organization of the process of formation of the Russian identity in the midst of studying institutions of further education, you can highlight the need to apply different pedagogical technologies (traditional and innovative), providing increased efficiency interpersonal interaction in the pedagogical process. Combination of traditional and innovative methods, forms and means of pedagogical impact allows organizations to form a holistic Russian identity of learners in further education institutions and to arrange conditions to solve the main goals and objectives.

Key words: Russian identity, civic consciousness, patriotism, education, innovative educational technologies.

Н.А. Сиволобова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nsivolobova@mail.ru
Л.Н. Авдеева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: lilik4@yandex.ru
А.Э. Ширванян, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: arevik-83@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются инновационные технологии повышения эффективности формирования российской идентичности в условиях учреждения дополнительного образования, факторы, оказывающие влияние на качество и результативность формирования российской идентичности обучающихся, основополагающие принципы реализации образовательных программ дополнительного образования детей гражданско-патриотической направленности. Авторы делают вывод о том, что сочетание традиционных и инновационных методов, форм и средств педагогического воздействия позволяет комплексно подойти к организации процесса формирования российской идентичности обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования и решить его основные цели и задачи.

Ключевые слова: российская идентичность, гражданственность, патриотизм, воспитание, инновационные воспитательные технологии.

Формирование российской идентичности детей и молодёжи является одним из актуальных направлений современной педагогической теории и практики. В утвержденной 29 мая 2015 года Правительством Российской Федерации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывается, что приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоко нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством [1].

Структура формирования российской идентичности обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования включает в себя комплекс воспитательных задач, связанных с формированием осознания важности быть патриотом; патриотического мировоззрения и патриотических чувств; уважения к Вооружённым Силам России и их боевым традициям, интереса к изучению военного дела; морально-психологических качеств, необходимых при выполнении задач по обеспечению вооружен-

ной защиты Отечества и его национальных интересов; знаний основ военного дела и умений применять их на практике; необходимых физических качеств; педагогическую деятельность субъектов воспитания, осуществляемую с учётом требований психолого-педагогической науки и обеспечивающую формирование и развитие обучаемых в соответствии с поставленными воспитательными целями; управляемую деятельность обучающихся по самосовершенствованию, осуществляемую в соответствии с осознанным идеалом гражданина, готового к выполнению задач по обеспечению вооруженной защиты Отечества и его национальных интересов [2].

Инновационная деятельность по формированию российской идентичности обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования включает следующие направления и мероприятия:

- разработка стратегии патриотического воспитания средствами дополнительного образования;
- разработка концепции формирования патриотизма у школьников средствами дополнительного образования;
- участие обучающихся в детских и молодежных патриотических акциях, посвященных памятным датам российской истории;
- разработка диагностического инструментария мониторинга инновационной деятельности;

- организация психолого-педагогического сопровождения гражданско-патриотического воспитания обучающихся;
- дополнение концепции формирования российской идентичности у школьников средствами дополнительного образования в условиях полиэтнического региона;
- проблемный анализ инновационной деятельности с целью реализации возможностей историко-культурного потенциала региона в воспитании учащейся молодёжи;
- организация взаимодействия с социальными партнерами в создании социокультурного пространства;
- проведение методических семинаров для педагогов;
- проведение анкетирования учащихся по вопросу формирования российской идентичности в контексте обретения учащимися качеств мы-идентичности;
- обсуждение концепции ноосферного патриотизма;
- работа с родителями;
- создание набора учебных дисциплин, направленных на формирование культурной идентичности учащихся, обеспечивающих преемственность общего и дополнительного образования;
- осуществление деятельности по формированию этнопедагогического подхода в учебно-воспитательном процессе в условиях образовательного учреждения дополнительного образования детей: знакомство с народной культурой, накопление опыта межнационального общения в совместной деятельности;
- организация информационно-продуктивного пространства для самостоятельной работы обучающихся;
- сбор материалов о династиях, об участии предков обучающихся в Великой Отечественной войне;
- участие обучающихся в городских, краевых конкурсах, направленных на формирование патриотического сознания, правовой культуры, нравственных ценностей, активной жизненной позиции;
- организация работы детских и молодёжных общественных объединений патриотической направленности;
- организация участия обучающихся в городских выставках изобразительного искусства, посвященных годовщине Победы в Великой Отечественной войне;
- систематизация компонентов модели патриотического культурно-идентичного воспитания на основе личностно-ориен-

тированного подхода с включением в современный образовательный процесс;

- подготовка к апробации модели выпускника с набором компетенций, ориентированных на формирование российской идентичности;
- разработка и внедрение инструментария для определения сформированности компетенций учащихся Малой академии наук;
- оформление документации о динамике развития обучающихся – участников инновационной деятельности;
- оказание консультационной помощи педагогам, испытывающим затруднения в инновационной деятельности.

В настоящее время наиболее востребованными являются такие массовые организационные формы, как волонтерское движение, детские и молодёжные общественные объединения и т.п. Значение организационных форм, активизирующих личность, заключается в том, что все они в той или иной степени способствуют формированию у обучающихся лидерских качеств. По-прежнему эффективными являются следующие формы, средства гражданско-патриотического воспитания: поисковые отряды, краеведческая работа, музейная работа, встречи с людьми, отличившимися в выполнении конституционного и гражданского долга, празднование памятных дат, Дни воинской Славы, Вахты памяти, экскурсии по местам боевой славы, работа по сохранению и восстановлению культурно-исторических памятников, разработка проектов, имеющих социальную направленность, ежегодная акция «Мы – граждане России», ознакомление с символами государства, его героической историей, государственными наградами. В качестве специфики организации процесса формирования российской идентичности обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования можно выделить необходимость применения различных педагогических технологий (традиционных и инновационных), обеспечивающих повышение эффективности межличностного взаимодействия в педагогическом процессе.

Таким образом, сочетание традиционных и инновационных методов, форм и средств педагогического воздействия позволяет комплексно подойти к организации процесса формирования российской идентичности обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования и решить его основные цели и задачи.

Библиографический список

1. Буйлова Л.Н. Актуальные проблемы организации патриотического воспитания в системе дополнительного образования детей. *Молодой учёный*. 2012; 5: 405 – 412.
2. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

References

1. Bujlova L.N. Aktual'nye problemy organizacii patrioticheskogo vospitaniya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Molodoy uchenyj*. 2012; 5: 405 – 412.
2. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК 371

Cousina N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Andragogy, Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru

Dimitriuk L.A., postgraduate, St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: aldim2010@yandex.ru

SELF-PROJECTING AS A COMPONENT OF THE REFLECTIVE COMPETENCE OF A TEACHER. The article considers self-projecting as a component of the teacher's reflective competence. Considering reflection as an analytical activity, the authors distinguish a design phase, in which self-projecting processes occur. The research gives an analysis of the concept of "self-projecting" from the positions of different sciences: psychology, pedagogy, management, reveals its relationship with design, in the context of related concepts, defines the essential characteristics, determines the way for its optimal development among teachers of secondary vocational education. Under the self-projecting the authors see a conceptual idea of a new pedagogical paradigm. Using self-projecting in their pedagogical activity in the form of self-construction, self-design, mastering and appropriating schemes and norms of self-organization, teachers develop reflective competence that ensures their professional development.

Key words: reflexive competence, self-projecting, teachers of the system of secondary vocational education.

Н.Н. Кузина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и андрагогики Академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru

Л.А. Димитрюк, аспирант Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: aldim2010@yandex.ru

САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В данной статье рассматривается самопроектирование как компонент рефлексивной компетенции преподавателя. Рассматривая рефлексию как аналитическую деятельность, авторы выделяют в ней проектировочную фазу, в которой происходят процессы самопроектирования. В статье дается анализ понятия «самопроектирование» с позиций разных наук: психологии, педагогики, менеджмента, выявляется его взаимосвязь с проектированием, в контексте близких по смыслу понятий определяются сущностные характеристики, определяется способ его оптимального развития у преподавателей системы среднего профессионального образования. Под самопроектированием личности авторы видят концептуальную идею новой педагогической парадигмы. Используя самопроектирование в своей педагогической деятельности в виде самостороительства, самоделания, освоения и присвоения схем и норм самоорганизации, преподаватели развивают рефлексивную компетенцию, что обеспечивает их профессиональное развитие.

Ключевые слова: рефлексивная компетенция, самопроектирование, преподаватели системы среднего профессионального образования.

Термин «рефлексивная компетенция» довольно часто встречается в педагогических исследованиях, разные авторы по-разному трактуют данное понятие. Мы будем рассматривать рефлексивную компетенцию в качестве готовности и способности преподавателя к эффективной рефлексивной деятельности. Рефлексивную деятельность большинство авторов считают интегральным свойством личности, включающим ряд умений, проявляющихся в способности решать комплексные задачи, анализировать ход и результат их решения, вносить целесообразные корректировки в собственную практическую деятельность, что означает осознанное отношение субъекта к своей практической деятельности.

В своем исследовании мы опираемся на работы С.В. Кривых, который рассматривает рефлексию как вид аналитической деятельности, позволяющей конструировать отсутствующие у индивида способы деятельности [1]. Автором отмечено, что моментом начала аналитической деятельности или собственно рефлексии является фиксация затруднения в практической де-

ятельности. Аналитическая деятельность по мнению автора, состоит из трёх этапов, показанных на рисунке 1.

В профессиональной деятельности молодого преподавателя рефлексивная позиция возникает в момент возникновения затруднения в педагогической деятельности, на этапе фазы рефлексии происходят очень важные события: именно в этот момент преподаватель находит причину своего затруднения, осознает недостаточность своего категориального аппарата (багажа знаний) и проектирует вспомогательные действия по обогащению своего категориального аппарата. Исследовательский этап рефлексии неизбежно ведёт к критическому мышлению и развитию аналитических функций преподавателя, мысленное проектирование модели следующей практической деятельности предоставляет ему материал для критики своей профессиональной деятельности, а также перенормирование собственного категориального аппарата.

Следующая практическая деятельность длится до очередного затруднения в познавательной деятельности преподава-



Рис. 1. Содержание аналитической деятельности (по С.В. Кривых [2])

теля, и начинается все сначала. Хочется отметить, что если в деятельности человека случаются рефлексивные выходы, то он неизбежно будет заниматься исследовательской деятельностью и самопознанием.

Рассмотрим проектировочный этап, который происходит в так называемой мыследеятельности человека и может быть назван самопроектирование, т. к. в нём происходят процессы проектирования некоторых будущих процессов.

Сегодня понятие «самопроектирование» можно встретить довольно часто в психолого-педагогических работах. Термин «проектирование» многими авторами понимается как процесс создания прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений.

Психологами часто используется понятие «самопроектирование личности», понимаемое в качестве формы психотехнической практики, суть которой – изменение психических состояний или свойств самого субъекта (В.И. Клейман [3]). Термин «самопроектирование» часто используют в менеджменте, понимая под этим «обучение действием» (Л.Д. Гительман [4]). Социологами понятие «самопроектирование» применяется в аспекте проблемы культурного самоопределения. Педагогическая интерпретация понятия самопроектирование дает В.С. Безрукова [5], понимая под самопроектированием создание образа, к которому стремится будущий специалист и создание плана его достижения в формах мечты, самообязательств, самообещаний, программы личностного роста и т.д. Следует, однако, заметить, что самопроектирование в приведенном определении понимается только как результат (образ, к которому стремится будущий специалист), в нем не отражен деятельностный характер самопроектирования, которое является не только результатом, но и процессом.

Более глубоко понятие самопроектирования рассматривается в работе А.А. Попова [6], рассматривающего самопроектирование в качестве процесса деятельностного освоения и присвоения схем и норм собственной организации: «Специфика условий взаимодействия в педагогических системах заключается в предоставлении возможностей реализации в различных культурных заданностях, т. е. в предоставлении возможностей формирования «способности строить самого себя» как культурного существа. В этих условиях освоение культурных смыслов происходит в форме включения человека в процессы и ситуации

культурно-исторического становления и функционирования идей и идеалов, их деятельностного освоения и присвоения как схем и норм собственной организации (самопроектирование). И этот процесс, как процесс становления индивидуального сознания посредством интериоризации способов самоорганизации, является базовым».

Важным для развития рефлексивной компетенции преподавателя является способность видеть «себя действующего». Для этого преподавателем в своей педагогической деятельности должны проектироваться задания для обучающихся, требующие анализа конкретных действий студента в ходе выполнения данного задания: что и зачем я буду делать, последовательность моих действий, результат моих действий. Для разработки заданий такого типа преподаватель сам должен не только обладать умением видеть «себя действующим», но и умением видеть «себя рефлексирующим» – так называемая рефлексия второго порядка (в терминологии О.С. Анисимова).

Немаловажным в преподавательской деятельности является самоанализ проведенного занятия. Именно в самоанализе преподаватель способен увидеть причины неудавшихся моментов своего занятия. Анализируя поставленные цели занятия, запланированные средства их достижения (формы, методы преподавания, методические приемы, дидактические средства), и не совсем удавшиеся результаты занятия, т. е. анализируя свою деятельность на занятии и свою подготовку к занятию (методические задумки, специально подобранные задания, примеры, проблемные ситуации) преподаватель может найти причины неудач не только в деятельности обучающихся (недостаточная подготовка, нежелание, отсутствие мотивации и т. д.), но и в собственной подготовительной деятельности к данному занятию, а также найти способы устранения этих причин на следующих занятиях.

Таким образом, под самопроектированием личности мы видим концептуальную идею новой педагогической парадигмы. Самопроектирование мы рассматриваем компонентом рефлексивной компетенции преподавателя и понимаем в качестве процесса самостроительства, самоделания, освоения и присвоения схем и норм самоорганизации. Самопроектирование как процесс носит деятельностный характер, что обуславливает его структурно-логическую упорядоченность, иерархичность, объектность, контекстность, перспективный характер. Самопроектирование как компонент рефлексивной компетентности позволяет обеспечить профессиональное развитие преподавателя системы среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Кривых С.В. Приёмы развития рефлексивных умений старшеклассников при изучении химии. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 2 (39): 29 – 33.
2. Кривых С.В., Анисанов М.В., Анисанова Н.Г. *Рефлексивное обучение: теория и практика*: монография. Санкт-Петербург: ФГКВОВ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017.
3. Клейман В.И. Тренинг самопознания. *Прикладная психология*. 1990; 2; 14 – 15.
4. Гительман Л.Д. *Преобразующий менеджмент. Лидерам реорганизации и консультантам по управлению*: учебное пособие. Москва: Дело, 1999.
5. Безрукова В.С. *Педагогика. Проектная педагогика*. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
6. Попов А.А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования). *Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы*. Барнаул, 1997: 42 – 67.

References

1. Kriviy S.V. Priemy razvitiya refleksivnykh umeniy starsheklassnikov pri izuchenii himii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 2 (39): 29 – 33.
2. Kriviy S.V., Anikanov M.V., Anikanova N.G. *Refleksivnoe obuchenie: teoriya i praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg: FGKVOU VO «Sankt-Peterburgskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii», 2017.
3. Klejman V.I. Trening samopoznaniya. *Prikladnaya psihologiya*. 1990; 2; 14 – 15.
4. Gitel'man L.D. *Preobrazuyushchij menedzhment. Lideram reorganizacii i konsul'tantam po upravleniyu*: uchebnoe posobie. Moskva: Delo, 1999.
5. Bezrukova V.S. *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika*. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1996.
6. Popov A.A. Pedagogika i t'yutorstvo v prostranstve transcendent'al'noj real'nosti (obosnovanie mesta vozniknoveniya otkrytogo obrazovaniya). *Pedagogika samoopredeleniya i problemnyj poisk svobody*. Barnaul, 1997: 42 – 67.

Статья поступила в редакцию 29.11.12

УДК 371.72

Zharkova L.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: mgukidissov@mail.ru

THE CONCEPT OF “SOCIO-CULTURAL DIMENSION” OF THE MOTIVATIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL. The article deals with a concept of “socio-cultural dimension” of a person's motivational development, which determines a particular complex education, is a system of motivational development of the individual. This concept functions on the psychological features of the structure of various forms, means and methods that represent integrity. This is a special system of indicators of the percep-

tive-communicative process of interpretation and assessment of the corresponding socio-cultural activities. This process can have positive and retrospective aspects and occurs in two directions: from the socio-cultural model in consciousness to the possible future improvement of the influence on the motivational development of the individual.

Key words: socio-cultural dimension, motivational development of personality.

Л.С. Жаркова, д-р пед. наук, проф. каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: mgukidissov@mail.ru

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ» МОТИВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается понятие «социально-культурное измерение» мотивационного развития личности, которое определяет особое сложное образование, представляет собой систему мотивационного развития личности. Данное понятие функционирует на психологических особенностях структуры различных форм, средств и методов, которые представляют собой целостность. Это особая система показателей перцептивно-коммуникативного процесса истолкования и оценки соответствующей социально-культурной деятельности. Данный процесс может иметь позитивный и ретроспективный аспекты и происходить по двум направлениям: от социально-культурной модели в сознании к возможному будущему улучшению влияния на мотивационное развитие личности.

Ключевые слова: социально-культурное измерение, мотивационное развитие личности.

Мотивационное развитие личности – сложный феномен, особенно в условиях досуга, который характерен специфическими закономерностями с общим теоретическим основанием для их социально-культурного измерения.

Анализируя систему детерминант поведения личности в атмосфере социально-культурной деятельности, необходимо предоставить возможность влиять на факторы, обуславливающие объективные, относительно-объективные и субъективные. Объективные детерминанты поведения личности в условиях досуга – это факторы, не связанные напрямую с эмоционально-волевой сферой личности: естественно-природные (географические, физические, химические, биологические и другие) и материально-культурные – материальные результаты деятельности людей, влияющие на поведение личности. Относительно-объективные детерминанты – это политические, экономические и духовные, в том числе правовые условия жизнедеятельности современного российского общества, а также социальная среда обитания конкретной личности. Субъективные детерминанты – это факторы, напрямую связанные с волей и сознанием личности (самоконтроль, уровень образования, увлечения, привычки, в том числе употребление психоактивных веществ).

Деятельность социально-культурных учреждений, семьи призвана направлять поведение личности в общественное русло. Социально-культурно развитая личность может уметь четко дифференцировать псевдонормы, различные религиозные конфессии и оккультные течения, влияющие на её нравственность и поведенческие реакции.

Мотивационное развитие личности предполагает развитие у нее правомерного поведения, характеризующегося социально-культурными, не противоречащего правовым предписаниям, внешне проявляемыми моторными и психическими реакциями на внутренние и внешние раздражители.

«Правовое поведение личности в условиях досуга должно выражаться в соблюдении, исполнении и использовании правовых предписаний. Данное поведение должно быть социально-полезным и общественным по целям и по результату. Общественно-полезный может носить абсолютный или относительный характер. Обязанность выполнять долг по защите Родины, точное и неуклонное соблюдение законов всеми гражданами – это «абсолютная» необходимость. Поведение же в сфере семейно-бытовых отношений, в области научного, технического, художественного творчества является «относительно» необходимым» [1, с. 215].

Применительно к личности в условиях досуга поведение может выражаться во взаимной связи с субъектами социально-культурной деятельности, установлением, изменением и прекращением предметной деятельности на дому.

В поведении личности в условиях досуга отражается, по нашему мнению, общественная (государственная) необходимость, детерминированная наличием личных потребностей и мотивов. В данной связи мы постулируем принцип приоритета оптимальности сочетания личных, коллективных, государственных (общественных) интересов, согласно которому ставить вопрос о приоритете одних интересов над другими – государственных (общественных) над личными или, наоборот, личных интересов над государственными – некорректно.

На наш взгляд, поведение личности в условиях досуга, которое желательно развить в той или иной группе, тесно связано с пограничным типом поведения – лиминальным. Внешне этот тип личности идентифицируется с правомерным поведением, различия кроются во внутренней форме правового поведения. Если правомерное поведение личности может быть социально-полезным, то лиминальное поведение может быть социально-нейтральным и социально-деструктивным, но не достигшим степени правонарушения. Так, выпускник вуза поступает в аспирантуру с целью уклониться от призыва на действительную военную службу. Правомерное поведение личности в условиях досуга, автор монографии дифференцирует на ординарное, правоактивное.

Ординарное поведение личности в условиях досуга – это деятельность, связанная с соблюдением законов, исполнением общественных обязанностей. Правоактивное поведение личности связано с реализацией ее прав и свобод.

Правомерное поведение личности в целом имеет основные общие, присущие ей черты, но отличается значительной спецификой, которая выражается в следующих обстоятельствах: во-первых, участие в социально-культурной деятельности или предметной деятельности на дому; во-вторых, данное поведение регулируется не только правом, но и иными социальными регуляторами в большем объеме, семейным воспитанием и воздействием референтной группы сверстников. И наконец, правомерное поведение личности, несмотря на большую его распространенность (по сравнению с неправомерным поведением), в преобладающей своей части неосознанно (в связи со слабым представлением о сущем и должном в праве).

Возраст личности отражает индивидуально-типологические, т. е. преимущественно субъектные характеристики мотивационного развития.

Поэтому актуально выбрать метод, отличающийся универсальностью и позволяющий выявлять потенциальные возможности мотивационно-культурного развития личности в социально-культурном измерении.

На наш взгляд, метод педагогического спектрального анализа в данном контексте может стать квинтэссенцией, обеспечивающей единый теоретический подход к выбору методов социально-культурного измерения мотивационного развития личности. Метод педагогического спектрального анализа позволяет опираться на три педагогических пласта, а именно: целостность, динамизм, антропологизм. Целостность позволяет определить сущностные показатели и критерии оценки состояния и динамики социально-культурного измерения мотивационного развития личности. Динамизм акцентирует внимание на педагогическом контексте изучаемого явления. В мотивационном развитии личности он выступает как организованный стимул, фасилитация движения социально-культурной деятельности.

Антроподинамизм – это переход импульсивного состояния мотивационного развития личности к осознанной ступени реализации себя как социально-зрелой. Поэтому детерминация параметров, критериев, методов сбора информации о понятии «социально-культурное измерение» будет проводиться нами при дифференциации из педагогического процесса явления целостного продвижения дезадаптированной личности к наиболее полной реализации себя в социально-культурной деятельности.

Для социально-культурного измерения мотивационного развития изучаемой личности необходимо проанализировать природу поведения в условиях досуга.

Обращение к различным исследованиям поведения личности в условиях досуга, в практике его реализации выявило противоречивость оценок нарушений правовых норм и правил. Как показал анализ научной литературы, любое отклонение личности в условиях досуга от бытовых норм признается отрицательным для жизнедеятельности общества, государства и личности.

Противоправное поведение личности в условиях досуга, как и всякое другое негативное социально-культурное явление, – это проявление различного рода социальных противоречий, развившихся до стадии конфликтности между личными и общественными интересами. Сегодня в условиях досуга у личности возникают проблемы с целями и средствами социально-культурной деятельности. Как правило, бытовые конфликты обусловлены нарушением оптимальных отношений в семье, школе, правоохранительных органах государства, деформированностью общественного и индивидуального правосознания, углублением нигилистических тенденций в поведении людей и пр.

Метод спектрального анализа позволяет, с одной стороны, сохранить спектр всех параметров социально-культурной деятельности, характеризующих мотивационное развитие личности, с другой – разложить эти параметры на отдельные части. При большой палитре их разнообразия, два параметра просматриваются четко – социальность и культура родовые и мотивация общественная и личностная. Они не поддаются дифференциации в условиях обычной педагогической деятельности, но при создании организационно-педагогических условий можно увидеть их разнообразие и взаимопереход. Педагогический спектральный анализ, как и оптический, позволяет сосредоточиться на объекте исследования на той точке, которая выявляет социальность в собственном значении и культуру, дифференцируя их от других видов деятельности личности на досуге.

Мотивационное развитие личности в условиях досуга как специально организованное педагогическое влияние воздействует в отдельности на родовые и социальность и культуру, и на то, к каким общим последствиям это ведёт в мотивационном развитии личности.

В рамках теории сбалансированного равновесия организационно-педагогических условий мотивационного развития личности единство целей, содержания и технологий достижения результатов позволяет определять целесообразность социально-культурного измерения.

При педагогическом спектральном анализе мотивационное развитие личности будет рассматриваться как социально-культурная деятельность, включающая рациональное и эмоциональное воздействие. Результативность социально-культурной деятельности в процессе мотивационного развития личности может как усиливаться, так и затрудняться и даже принимать обратный эффект. Мы предложили степень открытости социально-культурного измерения с целью рассматривать этот процесс в качестве «преломляющей» среды: чем более условия социума будут способствовать развитию позитивного поведения личности, тем выше скорость распространения социально-культурных изменений в личности.

При всей положительной роли традиционных педагогических теорий мотивационного развития личности, подразделяющих поведение личности в условиях досуга на два типа: правомерное и неправомерное (противоправное), сегодня этого недостаточно. Правомерное и противоправное поведение – это противоположности. В соответствии с законом единства и борьбы противоположностей между ними существует зона взаимоперехода. Отсюда правомерное и неправомерное поведение имеет промежуточный или пороговый (лиминальный) тип поведения, включающий в себя элементы правомерности и противоправности.

Лиминальное поведение дуалистично, ибо оно содержит элементы правомерности и включает в себя варианты поведения, по сути и форме антисоциального (нередки случаи, когда материально официально отказываются от своих новорожденных детей). Также как само по себе употребление спиртных напитков и пива не противопоказано, но неумеренное его употребление может привести к агрессивным формам поведения личности в обществе.

Например, Конституцией РФ предусмотрена обязанность сохранять природу и бережно относиться к природным богатствам (ст. 58).

Если личность, по тем или иным причинам, не выполняет этой обязанности, то, в общем, он действует социально-деструктивно. Но вместе с тем это нарушение не достигает степени общественной опасности.

Лиминальное поведение личности в условиях досуга тесно связано с виктимностью, т. е. своеобразной характеристикой личности, которая существует объективно и может быть измерена количеством случаев причинения вреда жертвам правонарушений.

Рассматривая влияние социума на процесс превращения личности в жертву правонарушения, автор монографии считает, что виктимное поведение личности в условиях досуга может осуществляться как в рамках лиминального, так и противоправного поведения.

Отсюда, спектральный анализ позволяет сфокусироваться не столько на социально-культурных факторах, влияющих на личность в условиях досуга, сколько на констатации изменений нравственных качеств личности под влиянием специально организованного педагогического процесса. Спектральный анализ позволяет проследить, как и где накапливается потенциал социально-культурной деятельности, когда он становится востребованным, на сколько просоциальное поведение позволяет изменить личность и запустить механизмы мотивационного развития.

Спектральный анализ позволяет интегрировать количественные и качественные показатели социально-культурного измерения. Анализируя социально-культурное измерение мотивационного развития личности, рационально формализованных показателей явно недостаточно. Для выявления сущностных изменений в мотивационном развитии личности необходимо обращение к педагогической рефлексии, к сущностному анализу поведения, нравственности и духовности личности.

Основные закономерности поведения личности в условиях досуга заключаются в том, что позволяють рассматривать, во-первых, как поведение, структурно не отличающееся от правового поведения личности, характеризующееся высокой степенью эмоциональности. В то же время следует помнить, что механизм мотивационного развития коррелирует с социально-эмоциональным устройством ранних обществ (псевдомонотормы, отсутствие выраженных территориальных границ, отождествление субъекта и объекта, государственной или иной официальной власти).

Главное, что мотивационное развитие личности динамично и чувствительно к разноплановым влияниям на него как со стороны официальных, так и неофициальных институтов.

Рассматривая понятие «социально-культурное измерение» мотивационного развития личности, необходимо помнить о социально-экономических условиях жизнедеятельности личности, соответствующих международным стандартам достойной жизни. Несмотря на то, что более 70% людей имеют мотивационное развитие, проживая в социально и экономически неблагополучных семьях (отличающихся низким уровнем культуры и достатка), проблема только актуализируется в отечественной педагогике и психологии.

Субъекты, оказывающие воздействие на поведение личности: в условиях досуга отдельные субъекты общества (семья, близкие родственники, неформальные организации, референтные группы) и государства в лице соответствующих органов и должностных лиц.

Поэтому различные средства социально-культурного воздействия на поведение личности в условиях досуга как материальные, так и идеальные осуществляются целенаправленно и мотивированно. Это материальные, психологические и регулятивные механизмы. Материальные средства автор монографии рассматривает как воздействия на личность через создание лучших условий жизни, с помощью социально-культурной деятельности. Психологические средства – это социально-культурная деятельность, осуществляемая на основе психологических закономерностей влияния на внутреннюю форму поведения личности: использование информационных моделей, содержащих систему аддикторов и аттракторов, способствующих фиксации в сознании личности стереотипов поведения (рекламы, кино, художественной и научной литературы и т. д.). Регулятивные средства – это механизмы социально-культурной деятельности, её регуляторов, воздействующих на личность всеми средствами идейно-эмоционального воздействия или оказанием услуг.

Социально-культурная деятельность структурирована сложно: методология, теория, технология: формы, методы: выразительные средства. Воздействие социально-культурной деятель-

ности на мотивационное развитие личности основывается на всеобщих способах возможного влияния. Но, в основном, это комбинация методов убеждения и принуждения.

Следует отметить, что несмотря на то что в мотивационном развитии личности все способы влияния хороши, их следует делить на побудительно-воспитательные и принудительно-развивающие. К побудительно-воспитательным методам автор относит убеждение, позитивное и негативное стимулирование. В качестве принудительно-развивающих методов выделяем способы психического, физического и материального принуждения личности.

На наш взгляд, для повышения эффективности реализации теории сбалансированного равновесия творческой и коммерческой социально-культурной деятельности в мотивационном развитии личности в условиях досуга необходима новая государственная культурная политика в «строительстве» семьи, позволяющая в полной мере заниматься организацией быта и воспитанием личности. Повышение материального статуса в низкооплачиваемых семьях, специалистов учреждений культуры, образовательных и воспитательных учреждений позволит организовать положительно зарекомендовавшие формы социально-культурной деятельности. Это усилит контролирующие и корректирующие функции социально-культурной деятельности в мотивационном развитии личности.

В российском обществе назрела необходимость создания реальных механизмов, предотвращающих домашнее и уличное проведение досуга в виде социально-культурных акций и инициатив до участия во флеш-моб.

Спектральный анализ предопределяет выбор показателей социально-культурного измерения, позволяющих увидеть состояние и динамику мотивационного развития личности.

Наше исследование показало, что родовое социально-культурное измерение мотивационного развития личности может быть определено через когнитивную сферу личности (социальный интеллект), поведенческую сферу (социальная осведомленность) и эмоциональную сферу (общественный интерес). Показателем интеллектуального развития личности могут быть способности к обучению вычленять, понимать и прогнозировать возможные ситуации с позиций размышляющей личности.

Эти параметры социально-культурного измерения конкретизируются такими признаками в поведении, как: высокий уровень сопереживания (эмпатии); спокойствие при размытой ситуации; анализ большого массива факторов, позволяющих констатировать будущую вариативность.

«Социально-культурная компетентность личности трактуется как способность использовать возможности социально-культурной подструктуры личности в межличностных отношениях. Поэтому социально-культурным измерением может выступать личность в континууме человеческих отношений в различных ситуациях, характерных для рационального использования свободного времени» [2, с. 107].

Уровень мотивационного развития личности можно определить по таким критериям, как уверенность в поведении и отношении, независимость в принятии решений и социально-культурного выбора, чувство долга за порученное дело, поведение, социальное партнерство.

Мотивационное развитие личности сопрягается с личными и общественными потребностями. По отношению к современной личности это явление характеризуется следующими устойчивыми параметрами:

- участие в социально-культурных программах, не идущих в разрез с личным индивидуальным интересом;
- тенденция к установлению равных отношений в общественных делах взрослых и детских коллективов;
- участие в деятельности любительских объединений, клубов по интересам.

Развиваясь как самостоятельное явление, социально-культурное измерение требует компетентности и общественного интереса, и выливается в целостный спектр мотивационного развития личности.

Целостным компонентом мотивационного развития личности является любая общественная деятельность даже не в контексте с социально-культурной, которая выступает мерилем человечности в жизненном пространстве и взаимоотношениях личности с другими людьми.

Спектральный анализ позволил автору монографии разложить эти показатели на ряд элементов. В качестве элементов общественной активности выделяем:

- степень погруженности личности в социально-культурные отношения (активист, созерцатель, участник);
- нишу личности в общественных действиях и отношениях (временная, противоречивая; постоянная);
- уровень проявления активности (высокая, низкая, промежуточная).

Наиболее сложным в спектральном анализе социально-культурной деятельности представляется дифференцирование на элементы второго ведущего показателя общественной активности – человечности.

Теоретически характеризовать этот показатель социально-культурной деятельности представляется возможным по следующему алгоритму: поведение личности в условиях досуга структурируется на чувственную реакцию, практико-ориентированную работу и деятельность, направленную на активизацию сензитивности и моторики другой личности.

В качестве структурных компонентов человеческих качеств можно выделить: эмпатию; фасилитацию другим людям; стремление к совершенствованию духовных потребностей и интересов личности.

В совокупности с параметрами социально-культурной деятельности мотивационное развитие создает многослойные значения.

При выявлении общих закономерностей и тенденций развития социально-культурной деятельности автор монографии систематизировал показатели спектрального анализа, определяя их интенсивность и акцентированность на результатах мотивационного развития личности. С этой целью автор монографии выделил объективно приемлемые признаки, с помощью которых было определено с какой степенью эффективности протекает мотивационное развитие личности. Показатели качества мотивационного развития личности могут быть следующие: высокая степень социального развития; средняя степень; низкая степень.

При высокой степени мотивационного развития личности все критерии спектрального анализа констатируются, имеют законченность, устойчиво проявляются в самых сложных ситуациях, не амбивалентны, отражают положительную динамику, соответствуют моральным устремлениям личности, не вызывают противоречия между элементами родовой социально-культурной деятельности. Важнейший компонент при этой степени – сохранение целостности мотивационного развития в социально-культурном измерении.

Средняя степень мотивационного развития – это неравнозначность и импульсивность показателей социально-культурной деятельности, когда одни из них констатируются, других же обнаружить не удастся. В большинстве случаев социально-культурные показатели имеют постозный слабовыраженный характер. Проявления показателя зависят от жизненной ситуации, в которой оказалась личность в условиях досуга. Показатели общественной активности личности в современных условиях зачастую не совпадают с моральными ценностями и психологическими потребностями общества. Отсюда, целостность мотивационного развития личности отсутствует. Для низкой степени мотивационного развития личности характерны хаотичность и дисгармония отдельных показателей, их разновекторность и помещение их на разные полюсы (высокая родовая социальность и низкая общественная), дуализм в проявлении в разных случаях, неадекватность социальных действий и поступков, несоответствие социально-культурных показателей духовному статусу личности. В этом случае целостное мотивационное развитие искажено.

Предлагаемые нами степени духовного развития личности носят относительный характер, не исключая переход личности из одной группы в другую. Для автора монографии представляют интерес тенденции мотивационного развития, диагностируемые с помощью социально-культурного измерения.

Спектральный анализ помогает нам зафиксировать эти тенденции в фокусе нашего внимания.

Спектральный анализ дал возможность определить количественные показатели мотивационного развития личности и с помощью социально-культурных средств позволяет увидеть их выраженность и законченность.

Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении как педагогический феномен подчинено строгим законам. К одному из них автор монографии относит холистический антропидинамизм, который сводит в единое целое методы, критерии, параметры и методики измерения мотивационного развития личности. В познании законов мотивационного развития

личности большую роль играет определение особенностей его распространения в процессе жизнедеятельности людей. Здесь важно учитывать позицию самой личности, которую следует рассматривать через призму ее отношения к своему осознанию важности мотивационного развития.

Закон векторного преломления мотивационного развития личности на основе социально-культурного измерения позволяет выстраивать отношения личности к своему ограничению с помощью объективных организационно-педагогических условий жизнедеятельности в свободное время.

Спектральный анализ функционирует на основе закона отражения. Личность видит динамику своего мотивационного развития, рассматривая у себя в контексте отношений с другими людьми. Мотивационное развитие личности зависит от нравственного пространства социально-культурной деятельности, куда включена личность. Их выделяют три: открытое, закрытое и смешанное.

Метод спектрального анализа позволяет разложить целостное явление мотивационного развития на отдельные спектры, представляющие собой родовую социально-культурную деятельность: интеллект, социальная компетентность, общественный интерес и общественная активность и человеческие качества. Процесс мотивационного развития личности, которое непосредственно сопрягается с социально-культурной деятельностью, позволяет определить концентрирующие (оптимистический и пессимистический) теории.

Объективную картину динамики мотивационного развития личности представляют открытое, закрытое и смешанное социально-культурное пространство, в котором находится личность. Закрытое социально-культурное пространство тормозит продвижение мотивационного развития личности. Смешанное пространство усиливает эффект отношения мотивационного развития личности к социально-культурной деятельности. Открытое социально-культурное пространство удерживает и стимулирует мотивационное развитие личности. Предложенный метод позволяет комплексно и интегрировано анализировать объект мотивационного развития и открывает большие перспективы педагогики.

Понятие «социально-культурное измерение» определяет особое сложное образование, представляет собой систему мотивационного развития личности.

Данное понятие функционирует на психологических особенностях структуры различных форм, средств и методов, которые представляют собой целостность. Это особая система показателей перцептивно-коммуникативного процесса истолкования и оценки соответствующей социально-культурной деятельности. Данный процесс может иметь позитивный и ретроспективный аспекты и происходить по двум направлениям: от социально-культурной модели в сознании к возможному будущему улучшению влияния на мотивационное развитие личности.

Важное значение здесь имеет внешняя информация о вариантах, транслируемая по общим каналам, через средства массовой информации и интернет; она зависит от компетентности субъекта и от объекта. С учетом специфики субъектного состава личностей социально-культурной деятельности ученым не удалось четко верифицировать цели мотивационного развития личности.

Структурирование и переход внутренней формы социально-культурной деятельности может реализовываться как осознанно, так и бессознательно в мотивационном развитии личности. Особенно это ценно в процессе реактивных состояний психики личности под воздействием мощных внутренних и внешних воздействий.

Таким образом, личность с социально-культурным измерением и проблемы с законом, движутся по векторам мотивационного развития с разной скоростью. Поэтому существует пограничный тип поведения – лиминальное, занимающее промежуточное положение между правомерным и неправомерным поведением и выражающееся в виде социально деструктивных деяний (действий или бездействий), не достигающих степени неправомерности, но не направленных на исполнение или использование под воздействием социально-культурных регуляторов.

Библиографический список

1. Жарков А.Д. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*: учебник. Москва: МГУКИ, 2012.
2. Жарков А.Д. *Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности*: монография. Москва: МГУКИ, 2013.

References

1. Zharkov A.D. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnik. Moskva: MGUKI, 2012.
2. Zharkov A.D. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*: monografiya. Moskva: MGUKI, 2013.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 793.31(571.56)

Yadreeva A.P., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: alexyadreeva@mail.ru

M.Ya. ZHORNITSKAYA AS A RESEARCHER OF THE DANCING CULTURE OF YAKUTIA. M.Ya. Zhornitskaya is a unique specialist in ethnic dances of the peoples of Siberia, a senior researcher in the Far North and Siberia Branch of the Russian Academy of Sciences, PhD in history, Honored Artist of Yakutia. The sphere of creative work of M.Ya. Zhornitskaya was the national choreography. For the first time a detailed scientific study of the traditional dances of the peoples of Yakutia, she began in 1948. She collected a wealth of factual material, revealing five variants of traditional dances osoohay, described the main movements of Yakut traditional folk dance. An important sphere of the creative activity of M.Ya. Zhornitskaya was the creation of stage dances. For many years her dances have been preserved in the repertoire of theaters and national choreographic ensembles.

Key words: ethno-choreography, "Chachir", "Osoohay", "Londol", "Ommukanovo", Chukchi, "Dance with chorons", "Charanna".

А.П. Ядреева, ст. преп. каф. фольклора и культуры, Институт языков и культур Северо-Восточного Федерального Университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alexyadreeva@mail.ru

М.Я. ЖОРНИЦКАЯ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЯКУТИИ

М.Я. Жорницкая – уникальный специалист по этническим танцам народов Сибири, старший научный сотрудник Сектора Крайнего Севера и Сибири РАН, кандидат исторических наук, заслуженная артистка Якутии. Сферой творчества М.Я. Жорницкой была народная хореография. Впервые детальное научное изучение традиционных танцев народов Якутии она начала с 1948 г. Она собрала богатый фактический материал, выявив пять вариантов традиционного танца осуохай, описала основные движения якутского традиционного народного танца. Важной сферой творческой деятельности М.Я. Жорницкой было создание сценических танцев. Созданные ею танцы многие годы сохраняются в репертуаре театров и национальных хореографических ансамблей.

Ключевые слова: этнохореография, «Чэчир», «Осуохай», «Лондол», «Оммуканово», чукчанский, «Танец с чоронами», «Чаранна».

Начиная с 1945 г., почти полвека, творческая деятельность М.Я. Жорницкой неразрывно связана с развитием танцевального искусства Якутии.

Мария Яковлевна Жорницкая – уникальный специалист по этническим танцам народов Сибири, старший научный сотрудник Сектора Крайнего Севера и Сибири РАН, кандидат исторических наук, заслуженная артистка Якутии [1]. Она сумела добиться успехов и в науке, создав и возглавив особое направление в этнологии – сравнительную этнохореографию народов Сибири.

В советское время танцы народов Якутии проникли на танцевальную сцену. Возникли национальные сценические танцы. Развитие их связано, с одной стороны, с художественной самодеятельностью, с другой, – с профессиональным балетным искусством. И в этом, безусловно, есть заслуга Марии Яковлевны Жорницкой.

В 1948 г. М.Н. Жирков возглавил Сектор искусствоведения, образованный в институте языка, литературы и истории Якутского филиала СО АН СССР «в целях изучения изобразительного, музыкального, танцевального, театрального искусства Якутии» и пригласил Марию Яковлевну для сотрудничества. Ей был поручен сбор материалов по якутским народным танцам [2; 3]. Для Марии Яковлевны эта работа была сопряжена с определенными трудностями. Во-первых, потому, что она стала первым исследователем в этой области и опиралась только на свои изыскания и на разрозненные материалы дореволюционных исследователей-краеведов, этнографов. Сбор и разработка богатого материала по танцевальному искусству народов, разбросанного по огромной территории Якутии, требовали скрупулезного анализа, творческого подхода – профессионального чутья. Во-вторых, нужно было вникнуть в характер, образ мышления, постичь национальное своеобразие северных народов. Надо отметить, что до того времени танцевальному искусству не уделялось серьезного внимания, недооценивалась его роль в общей культуре якутов, эвенов, эвенков и чукчей.

Первой научной статьей М.Я. Жорницкой является статья «О якутских народных танцах» напечатанная в «Докладах на третьей научной сессии» в выпуске первом, в Якутске 1953 г. В этой статье молодой ученый впервые делает сообщение об истории этнографического изучения якутских народных танцев. Точно указывается год, с которого началось детальное и углубленное изучение и систематический сбор материалов по народной хореографии народов Якутии: «С 1947 года по заданию ИЯЛИ ЯФ АН СССР, был начат систематический сбор материалов по якутским народным танцам и играм в городе Якутске и близ лежащих районов» [4, с. 51 – 58].

В этом сообщении использована была часть материалов, собранных во время экспедиций с 1950 и 1951 гг.

В статье автор в первые истории народной хореографии Якутии детально подходит к изучению танца «Осуохай», а также к якутским национальным играм.

В 1950г. М.Я. Жорницкая принимает участие в комплексной экспедиции ИЯЛИ в Усть-Алданском и Амгинском районах Якутии, где записывает многие якутские танцы и игры. В этом же году выдерживает ответственный научный экзамен, сделав сообщение по материалам экспедиций на совместном заседании группы Сибири и группы фольклора Института этнографии АН СССР. Сообщение вызвало живой интерес. Избранное М.Я. Жорницкой направление научных исследований было одобрено С.А. Токаревым, М.Г. Левенным, Б.О. Долгих, И.С. Гурвичем и другими сибиреведами. Вдохновленная успехом Мария Яковлевна возвращается в Якутию, где продолжает свои научные изыскания. В 1951 – 1952 гг. она проводит экспедиционные исследования в Вилюйском, В-Вилюйском, Сунтарском, Нюрбинском (Ленском), Орджоникидзевском, Верхоянском и Намском районах. В дальнейшем она не ограничивается только якутскими танцами, она начинает записывать и исследовать танцы эвенов, эвенов, юкагиров и др. северных народов, населяющих Якутию [2].

Полевое изучение народной хореографии было делом весьма трудоёмким. Добираться в отдаленные наследи приходилось на самых разнообразных видах транспорта: самолётах, вертолётах, катерах, лошадях, собаках. Основной формой работы было непосредственное наблюдение танца в исполнении в естественных условиях, запись его по описательному методу с выделением мелодического рисунка и раскладкой движений. Танцы, отдельные движения, подвижные игры фотографировались либо снимались на киноплёнку. Местные жители с удовольствием демонстрировали ей свое песенно-танцевальное и музыкальное

мастерство, свою национальную одежду, рассказывали ей о забытых обычаях и обрядах, событиях своей жизни. Приходилось изучать не только танец, но и все, что с ним связано: одежду, украшения, танцевальные атрибуты, религию и т. д. [5].

Важной сферой творческой деятельности М.Я. Жорницкой в Якутии было создание её сценических танцев. Творчество М.Я. Жорницкой с 1950 г. неразрывно связано с детским коллективом городского Дворца пионеров «Чэчир», художественными руководителями которого являлась заслуженный деятель искусств ЯАССР Ф.И. Авдеева, хореографы Ксенофонтова З.Г. и Скрябин Г.Е. Надо подчеркнуть, что все поставленные М.Я. Жорницкой танцы в детском хореографическом коллективе «Чэчир», были созданы на основе исследовательских материалов собранных в полевых исследованиях по республике. Фактически танцевальный коллектив Дворца пионеров служил своеобразной лабораторией, в которой создавался и проходил апробацию танцевальный материал.

В 1979 год, объявленный ЮНЕСКО Международным годом ребёнка, прошел для детского фольклорного ансамбля «Чэчир» в сотрудничестве с М.Я. Жорницкой. Работавшая тогда в институте этнографии АН СССР, она специально прилетела в Якутск, для подготовки новой программы к выступлению коллектива в детском лагере «Артек». А также в фестивале Международного творчества «День ребёнка» на сцене прославленного Большого театра. В 1990 г. для выезда в Болгарию ею были поставлены танцы «Осуохай» на музыку Гранта Григоряна, «Северные куклы», «Слет пернатых». Искусство и таланту маленьких артистов ансамбля десятки лет рукоупекали зрители не только нашей республики, но и Москвы, Ленинграда, Болгарии, городов Сибири, Дальнего Востока, пионерских здравниц «Артек», «Орленок», «Океан», городов и поселков БАМа, АЯМа, Южно-Якутского ТПК. Коллектив участвовал в торжественных мероприятиях 60-летия вхождения ЯАССР в состав России Москве, в Днях литературы и искусства, на сцене Кремлевского Дворца съездов на Всемирном конгрессе женщин.

На собранном фольклорном материале ею поставлено более 20-ти якутских танцев. Такие танцы как «Осуохай», «Платочек», «Танец с чороними», «Танец охотников» и другие прочно вошли в репертуар не только данного коллектива, Якутского музыкального театра, но и в репертуары других самодеятельных коллективов и были опубликованы в книге «Якутские танцы» [2; 3].

Материалы, собранные и реконструированные исследователем М.Я. Жорницкой: юкагирский танец «Лондол», «Оммуканов» – русских старожилов, чукчанский – «Танец журавлей», эвенский – «Танец охотника», якутские – «Танец с луком», «Весенний», «Чаранна» и другие – заложили фундамент для создания Государственного ансамбля танца народов Якутии, который сегодня является Театром танца РС(Я). Здесь уместно вспомнить, что еще в далеком 1960 году Мария Яковлевна ставила вопрос о необходимости создания профессионального ансамбля народного танца. Создание и постановка сценических танцев и в дальнейшем постоянно сопутствовали ее научной работе.

М.Я. Жорницкая впервые изучила и систематизировала якутский традиционный круговой танец детально подходя к изучению танца «Осуохай», а также к якутским национальным играм. Мария Яковлевна вела запись в полевых и в естественных условиях из уст носителей традиционной культуры якутов, народных знатоков и хранителей традиций С.А. Зверев, И.С. Дьячковский.

За большие заслуги в развитии хореографического искусства Якутии она в 1955 г. Была удостоена звания Заслуженной артистки ЯАССР.

Конец 1950 – начало 1960 гг. знаменуются заметными успехами на научной стезе. В 1959г. М.Я. Жорницкая приняла участие в работе юкагирской комплексной экспедиции организованной якутским филиалом СО АН СССР совместно с Институтом этнографии АН СССР для обследования Нижне-Колымского, Аллайховского, Верхне-Колымского районов где записала танцы юкагиров, чукчей, эвенов, русских старожилов. В 1960 г. Она также проводит исследования среди эвенов Момского и Томпонского районов и среди эвенов Алданского, Учурского районов.

М.Я. Жорницкая защищает кандидатскую диссертацию на тему «Народные танцы Якутии» в институте этнографии АН СССР, где были обобщены материалы полевых работ у якутов, эвенов, эвенков, чукчей, юкагир. Все оппоненты отметили новаторство автора в области сравнительного изучения танцевального фольклора народов Севера, необходимость и важность такого рода исследований для этнографии, истории, фольклористики.

Диссертация легла в основу ее монографии «Народные танцы Якутии» изданной в Москве 1966г. под редакцией И.С. Гурвича [6].

В дальнейшем задумывая создать фундаментальную обобщающую работу по сравнительной, хореографии всех народов Сибири она обследует фактически все районы Сибири и европейского Севера. Где проживают аборигенные народы, осуществляя экспедиционные поездки на Таймыр – к долганам и нганасанам, на Алтай – к алтай-кижи, теленгитам, тубаларам, кумандинцам, на тюменский Север – к ненцам, хантам, манси, в Бурятию, Хакасию. Часто в научных спорах ей приходилось опровергать распространенные в науке мнения об отсутствии танцев у алтайцев, ненцев, и других северных народов. Исследования М.Я. Жорницкой не ограничивались фиксацией танцевальных движений, пластики, хотя уже сами эти материалы представляли уникальную научную ценность, она всегда стремилась рассмотреть танец в

контексте обрядов, обычаев, всей культуры народа. Глубокое знание танцевальной культуры фактически всех сибирских этносов давало возможность выходить на сложные проблемы этногенеза, культурогенеза, культурологии [5].

Мария Яковлевна всегда достойно представляла российскую науку за рубежом, участвуя в международных конгрессах и симпозиумах. Её авторитет этнохореографа в научных кругах был чрезвычайно высок. Так в 1988 – 89 гг. она возглавляла первую совместную советско-японскую этнографическую экспедицию на Крайний Северо-Восток Сибири. [2].

Научное наследие Марии Яковлевны Жорницкой достаточно велико: семь книг (последняя монография, в которой обобщены исследования танцев почти всех сибирских народов и которую она хотела представить в качестве докторской диссертации, так и осталась не опубликованной), более 100 статей, богатые коллекции уникальных фотографий, этнографические фильмы.

Библиографический список

1. Ойунская С.П. Воспоминания о М.Я. Жорницкой. *Якутский архив*. 2005; 3.
2. Лукина А.Г. *Вспоминаем с благодарностью. Советы Якутии*. 1991.
3. Лукина А.Г. *Танцы Саха*. Художник А.Н. Филиппова. Якутск: Нац. кн. изд-во «Бичик», 1995.
4. Жорницкая М.Я. О якутских народных танцах. *Доклады на третьей научной сессии*. Якутск, 1953: 51 – 58.
5. Батьянова Е.П. Памяти Марии Яковлевны Жорницкой. *Этнографическое обозрение*. 1996; 2: 182 – 189.
6. Жорницкая М.Я. *Народные танцы Якутии*. Москва: Наука, 1966.

References

1. Ojunskaia S.P. Vospominaniya o M.Ya. Zhornickoj. *Yakutskij arhiv*. 2005; 3.
2. Lukina A.G. *Vspominaem s blagodarnost'yu. Sovety Yakutii*. 1991.
3. Lukina A.G. *Tancy Саха*. Hudozhnik A.N. Filippova. Yakutsk: Nac. kn. izd-vo «Bichik», 1995.
4. Zhornickaya M.Ya. O yakutskih narodnyh tancach. *Doklady na tret'ej nauchnoj sessii*. Yakutsk, 1953: 51 – 58.
5. Bat'yanova E.P. Pamyati Marii Yakovlevny Zhornickoj. *Etnograficheskoe obozrenie*. 1996; 2: 182 – 189.
6. Zhornickaya M.Ya. *Narodnye tancy Yakutii*. Moskva: Nauka, 1966.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 371

Kasheikova I.E., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy Education (Moscow, Russia), E-mail: kasheikova@yandex.ru

RELATIONSHIP AND INTERDEPENDENCE OF NATURAL, SCIENTIFIC AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN MODERN EDUCATION: INTRODUCTION TO DISCUSSION. The author of the article enters a discourse connected with the problem of correlation of values of natural and humanitarian knowledge and their role in the development of culture of the 21st century. The issue of the danger of a gap between the “two cultures” (natural and humanitarian) was first raised by the English writer C. Snow in 1959. Since then, its relevance has increased, so scientists – philosophers, physiologists, psychologists, teachers – constantly return to it, and the solution to this problem is seen in a fundamentally different approach to education. The article suggests concrete ways of convergence of natural and humanitarian knowledge by designing education on the principle of complementarity with the help of cross-cultural pedagogical technology “ART +”. The fragments of the author’s experience in this direction are given.

Key words: scientific and humanitarian knowledge, culture, civilization, left hemisphere and right hemispheric brain processes, rational-logical thinking, emotional-imaginative thinking, art, education, educational process, education, development, cross-cultural technology “Art +”.

И.Э. Кашеикова, д-р пед. наук, проф., ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: kasheikova@yandex.ru

СООТНОШЕНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВСТУПЛЕНИЕ В ДИСКУССИЮ

Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки Российской Федерации по Проекту «Научно-методическое обеспечение духовно-нравственного развития личности средствами народной культуры». 27.8975.2017/БЧ (Номер для публикаций: 27.8975.2017/8.9).

Автор статьи вступает в дискурс, связанный с проблемой соотношения ценностей естественнонаучного и гуманитарного знания и их роли в развитии культуры XXI века. Вопрос об опасности разрыва между «двумя культурами» – естественнонаучной и гуманитарной, впервые поднял английский писатель Ч. Сноу в 1959 году. С тех пор его актуальность возросла, поэтому к нему постоянно возвращаются ученые – философы, физиологи, психологи, педагоги, причем решение этой проблемы видят в принципиально ином подходе к образованию. В статье предлагаются конкретные пути сближения естественнонаучного и гуманитарного знания путем проектирования образования на принципе взаимодополнения с помощью кросс-культурной педагогической технологии «АРТ+». Приводятся фрагменты опыта работы автора в этом направлении.

Ключевые слова: естественнонаучные и гуманитарные знания, культура, цивилизация, левополушарные и правополушарные процессы головного мозга, рационально-логическое мышление, эмоционально-образное мышление, искусство, образование, образовательный процесс, воспитание, развитие, кросс-культурная технология «Арт+».

Во все времена при подготовке растущего человека к взрослой жизни общество стремилось передать ему накопленные человечеством знания и опыт во всех сферах, важных для дальнейшего развития культуры. При этом гуманитарное начало способствовало постижению и принятию базовых общечеловеческих ценностей, а естественнонаучное вводило в круг достижений цивилизации, представляющей собой систему обслуживающих культуру механизмов. Традиционно гуманитарная область включала знакомство с литературой и искусством, а также получение навыков деятельности в этих сферах, которая по определению должна быть в той или иной мере творческой. Естественнонаучное знание всегда опиралось на последние достижения человечества в науке и технике, освоение которых требовало знания объективных законов природы и умения пользоваться алгоритмами определенных действий для их применения. Всё это вместе формировало мировоззрение человека, которому предназначено строить будущее, как культуры, так и цивилизации.

Гуманитарное знание, для которого всегда актуальны общечеловеческие ценности, несёт их потенциал через все эпохи, смена форм не меняет базового содержания ценностей. Естественнонаучное знание, базирующееся на открытиях своего времени, дополняется, а иногда и изменяется коренным образом. XX век, нарушив баланс между ними, вверг их в состояние противостояния. Английский писатель Ч. Сноу еще в 1959 г. в лекции «Две культуры и научная революция» предупреждал об опасности увеличения грядущего разрыва между двумя традиционно сложившимися культурами – естественнонаучной и гуманитарной, который может привести к гибели цивилизации, если не принять срочных мер по их сближению [1; 2]. Проблема, обозначенная полвека назад, сегодня становится особенно актуальной. Возможно, поэтому многие учёные признают, что «одной из драматических проблем сегодняшнего дня является совершенно искусственное и ложное противопоставление и отсюда – противостояние естественнонаучной и гуманитарной культур» (В.А. Мейдер) [3]. Итальянский философ Дж. Прети полагает, что эта взаимная напряженность предоставляет возможность множественным типам дискурса, существующим вокруг общей сердцевины ценностей [4]. Посыл к этому – драматичная ситуация, существующая во многих жизненно важных областях: опасность экологической, техногенной, политической, социальной катастроф. При продолжении и развитии этой ситуации, она может достичь «своей полной реализации, это означало бы конец человечества» (А. Перуцци) [5]. Возможно, именно поэтому выдающийся антрополог и культуролог Леви-Стросс предопределил: «XXI век будет веком гуманитарных наук либо его не будет вообще» [6]. Естественно, речь идёт не прекращение развития естественнонаучного и технического знания. Ученые и общественные деятели имеют в виду гуманитаризацию естественнонаучного и технического знания, их интеграцию с гуманитарной сферой, которая поможет преодолеть тенденции технократизма, сформировать нравственную основу, устанавливающую барьер использованию достижений науки и техники во вред человечеству.

Одно из предназначений культуры – самосовершенствование с помощью методов образования и познания, применяемых в процессе воспитания и вопрос соотношения и сосуществования точной науки и гуманитарных знаний как двух «культур», несмотря на различия их языковых, стилевых, доказательных баз, менталитетов и ценностей, по всей видимости, упирается в подходы и принципы общего образования.

Развитие и воплощение идеи гуманитаризации напрямую связаны с изменением подходов, принципов и методов на которых строится образование. Возникает необходимость: 1) в новом содержании образования, которое даст ребёнку знания о взаимосвязанности и взаимообусловленности всего в мире; 2) в новых формах и методах, способствующих формированию широкого «гуманитарного мышления».

Опыт показал, что механическое увеличение в учебном процессе гуманитарных дисциплин не эффективно. Для решения социокультурных проблем нужна сущностная гуманитаризация и гуманитаризация всего образования. Гуманитаризация естественнонаучного и технического знания, построенная на позициях культурологического подхода, придаст определяющее значение творческим, духовно-нравственным аспектам в развитии личности. Комплексная интегративная реализация культурологического подхода помогает воссоздать в образовании целостный пространственно-организованный образ культуры. Расширение гуманитарных границ образования возможно средствами интеграции разных гуманитарных дисциплин, а в таком контексте

компоненты всех образовательных областей (в том числе и естественно-математического цикла) становятся гуманитарными.

В то же время модель современной научной картины мира конструируется с помощью принципов синергетики [7] на междисциплинарном синтезе знаний, которые также способствуют восстановлению целостных представлений о мире, а саму картину мира представляют как единый динамичный взаимообусловленный процесс. Связанные с математикой, методы синергетики в какой-то степени универсальны, а её *трансдисциплинарный язык близок как естественным, так и гуманитарным наукам. Использование подходов и методов синергетики «формирует особый метауровень культуры»* (В.Г. Буданов) [8].

Учёные, рассматривая методы естественных и гуманитарных наук, сходятся на их единстве: «...все теоретические или обобщающие науки (неважно естественные или социальные) пользуются одним и тем же методом... /состоящим – И.К./ в движении дедуктивных причинных объяснений и их проверке (через проверку предсказаний)» (К. Поппер, с. 150 – 151) [9]. Для гуманитарных наук важно определение закономерностей, которые позволяют понять причины стабильности или трансформации явлений, процессов, характеров; анализ глубинных, не всегда осознаваемых конструкций, влияющих на мотивацию человека даже при их неочевидности. Статистический анализ, синтез, индукция, дедукция, наблюдение, сравнение, аналогия, моделирование, применяемые в естественнонаучных исследованиях, при использовании в гуманитарных науках, придадут процессу обучения проблемность и креативность. В то же время в овладении учащимися основами естественных наук окажут существенную помощь методы гуманитарных наук и искусства (эмоциональное выживание, идентификация, широкие ассоциации, диалог, использование языка образов и символов).

Искусство может стать для современного образования универсальным генератором методов, подходов, эффективных средств повышения качества учебно-воспитательного процесса и развития общей культуры учителя и ученика. Возможности искусства выражать представления об окружающем мире; содействовать усвоению и передаче знаний и умений; составлению суждения о ценностях мира; налаживанию общения; поднятию духа и сохранению памяти; эстетическому преобразованию мира сделало его универсальным средством самовыражения, интегрирующим все виды духовной деятельности человека во все времена.

Включение образных языков искусства в образовательный процесс естественно-математического цикла обусловит его языковое разнообразие, т. к. конкретность точных и естественных наук составляет оппозиционную пару многогранности и безграничности гуманитарных наук. Как известно, именно оппозиционность стимулирует развитие. Таким образом, каждый человек найдет и в тех и в других нечто близкое своему опыту, созвучное интересам и получит при этом определённое эстетическое удовлетворение. Возможно, это и есть наиболее простой и реальный путь к реализации идеи интеграции двух культур в одну.

В 1968 г. Дж. Прети показал, что само наличие множественных видов дискурса вокруг напряженно сосуществующих и взаимодействующих внутри социума двух культур, представляют собой не столько проблему, сколько ресурс будущего развития. В современных дискуссиях обычно не без основания говорят о взаимодополняющей роли этих двух культур. Именно принцип взаимодополнения при проектировании образовательного процесса способен приблизить его к гуманитаризации, т. к. создаёт условия для активизации как левополушарных, так и правополушарных процессов.

Традиционный подход, при котором доминантой образования является насыщение ребёнка информацией и обучение ПРАВИЛЬНЫМ алгоритмам действий в каждом заданном случае, стимулируя тренинг работы левого полушария, развивает рационально-логическое мышление в ущерб эмоционально-образному (правополушарному), которое от рождения прекрасно развито у большинства детей, но с возрастом атрофируется. Творческий потенциал, заложенный в ребёнке самой Природой, угасает, не успевая расцвести. Изучение наук учит мыслить в рамках существующих законов, в пределах логики, обусловленной стандартами. Целенаправленное общение с искусством стимулирует развитие второй части мышления – эмоционально-образной, отвечающей за активизацию фантазии, творчества. При проведении аналогии между процессами восприятия, обработки и воссоздания информации левым (дискретный) и правым (симультанный) полушариями с подъемом на верхние этажи здания

направляется образное сравнение: левого – словесно-логического полшария с последовательным подъемом по ступенькам лестницы, а правого – образного – с плавным и непрерывным подъемом на лифте. Таким образом, при активной работе правого полшария возрастает не только скорость, но и качество восприятия информации.

По мнению В.В. Медушевского, «правый мозг – ...охватывает мир в целостных образах и фиксирует его с помощью интонационно-пластических языков культуры» [10]. Опираясь на исследования нейропсихологов, он утверждал, что именно образно-чувственная память и мышление фиксируют и закрепляют обобщенные идеи, представляющие наследие всего социального и культурного опыта человечества. Современные психологи уже высказывают мнение, что «человек познает окружающий мир образами, а не суммой знаний» (В.П. Зинченко) [11].

Получается, что активная работа правого полшария позволяет установить гармоничное соотношение между естественнонаучной и гуманитарной сферами в процессе взросления человека, на плечи которого ляжет ответственность за будущее человечества? Спроектированный нами целостный интегративный учебный процесс построен с помощью кросс-культурной педагогической технологии «Арт+» на культурологическом и синергетическом подходах. Взаимодополнение естественнонаучного и гуманитарного знания в учебном процессе способствует введению ребёнка в общечеловеческую культуру, которая предстаёт перед ребёнком целостно, в различных своих многогранных проявлениях. В результате складывается понимание, что культура – это не набор отдельных учебных предметов, а взаимосвязанные компоненты знаний о человеке и мире, в котором он живёт и умение использовать эти знания. В гуманитарном плане ребёнок получает возможность осмыслить взаимообусловленность и уязвимость мира; увидеть и познать сущность происходящего в нем, выстроить собственную систему ценностей. В естественнонаучном плане – на положительном эмоциональном фоне, без стрессов и перегрузок – освоить все необходимые для современного человека знания, понять логику процессов, происходящих в разных областях науки и техники. При этом взаимодополняемость естественнонаучной методологической традиции, гуманитарных способов познания и художественных особенностей восприятия мира позволяет заполнить существующие в них пробелы и охватить больший объем информации. Постигание любого целостного явления, воспроизведенного в знаковой системе, обеспечивается взаимоисключающим употреблением двух языков, исходящих из обычной логики, такой подход расширяет логическую структуру языка предмета. Этим принципом дополнительности, выраженным Н. Бором, можно объяснить любое явление, средствами разных языков, дающих возможность панорамного взгляда на представляемое явление. Таким образом, полиязычие, понимаемое в данном контексте как использование в учебном процессе разных языковых систем в представлении одного знания, помогает осмыслить и усвоить учебный материал. Принцип взаимодополнения обеспечивает связь разных областей знания в единое, целостное представление о мире, Земле и о ценности всего живого на ней.

В качестве дополнительного языка используются языки искусства, потенциал которых в модернизации учебного процесса трудно переоценить. Их введение синтезирует различные формы информации: словесные, знаковые, образные. Введение в образовательный процесс образной информации существенно усиливает его эффективность – художественные образы и символы позволяют предельно сжать форму и эмоционально обогатить содержание. Образы и символы дают возможность прочувствовать мир и явления в нем происходящие, а не только получить о них знания.

Использование в учебном процессе языков мифа, притчи, сказки, чертежа, схемы, изображения, звука многократно повышает доступность и эмоциональную привлекательность учебного материала, обеспечат «плотную упаковку» информации, образные формы которой многократно превышают речевые [11; 12; 13; 14]. Включение **оппозиционных языков и оппозиционных пар понятий** помогают создать эффективный учебный процесс. Языки науки, формируя логическое мышление, воздействуют в основном на разум человека. Образные языки искусства влияют на эмоции человека. Поскольку именно **линейные, дискретные языки наук оппозиционны непрерывно-пространственным языкам искусств, их интеграция составляет взаимоисключающие дополнительные компоненты содержания образова-**

ния, реализуемого за счет междисциплинарной, даже трансдисциплинарной интеграции.

В познавательном процессе важность представляет не только само «чистое» знание, но и познавательная ориентация, эмоциональное вникание, которые отвечают на вопросы: зачем нужно это знание, как оно связано с другими знаниями, и каким образом его можно использовать? Отдельный факт, даже очень убедительный, но вырванный из контекста целого, включающего породившее его культурное пространство, присущие ему связи, критерии его соответствия другим фактам того же класса или группы, может представляться ребёнку неубедительным и не нужным.

Использование метода полиязычия во всех образовательных областях обеспечивает возможность переноса и плотной упаковки информации, а универсальный язык символов раскрывает связи: ИДЕЙ, заложенных в содержании; ПРЕДМЕТОВ, характеризующих реальный мир и ПРОЦЕССОВ, в нем происходящих. Л.Д. Ландау утверждал, что задача теоретической физики состоит в нахождении новых связей между явлениями, кающимися далекими друг от друга [15]. Это обеспечивает простоту и минимальность системы, объединяющей разнообразные явления. Принцип взаимодополнения предлагает способы поиска и использования новых связей, общих и универсальных закономерностей для изучаемой сферы явлений, которые упростят усвоение знаний. Интегративность обеспечивается сближением различных областей знания за счет их конвергентности – неявно выраженной общности, т. е. «взаимообмен» или «взаимодополнение» сходных элементов предметов учебной программы.

Кросс-культурная педагогическая технология «Арт+» создает условия пересечения рационально-логического познания с художественным, фактов и законов науки с ассоциативным образом, созданным на основе личностного витатенного и эмоционального опыта ребёнка. Понятие «образ», универсальное и в той или иной мере присутствующее во всем, напрямую связано с искусством и эмоциональной сферой человека. Образ добавляет ценностно-субъективный оттенок в отношении к новому знанию и помогает опереться на ассоциативные связи при актуализации опыта ребёнка. Поскольку можно говорить об образе вещи, образе явлений и действий, происходящих с объектом трансформаций, образе отношений и т. д. Такой подход стимулирует не только творческое освоение знаний ребёнком, но и создаёт условия для получения навыка творческого подхода к любому виду своей деятельности. Американский психолог и педагог А. Кожикский утверждал, что человек должен постоянно заниматься творчеством, т.к. это хорошо влияет на здоровье психики, от которой зависит и общее здоровье организма [16].

При моделировании учебного процесса с помощью кросс-культурной педагогической технологии «Арт+» критериями отбора содержания, форм и методов будут:

1. Последовательность обучения;
2. Построение уроков на принципе взаимодополнения;
3. Мера использования языкового разнообразия и оппозиционности;
4. Целесообразность включения «образа» и широких ассоциаций в представлении учебного материала;
5. Опора на уроки искусства, имеющие интегративное значение;
6. Включенность коллектива школы;
7. Возможность трансляции в условиях любой общеобразовательной школы.

В результате учебный процесс становится живым, динамичным, приближенным к потребностям, интересам и жизненному опыту детей. Активный поиск ассоциаций к некогда пережитым чувствам усиливает доступность и эмоциональную привлекательность изучаемого материала. В результате весь предлагаемый программами учебный материал усваивается и личностно присваивается каждым ребёнком на положительном эмоциональном фоне. В учебном процессе по всем предметам постоянно используются задания проблемного и творческого характера, решение которых требует не только старания и сосредоточенности, но и актуализации имеющихся в запасе знаний, умения совершить перенос из одной образовательной области в другую, найти неординарное решение.

Важный для современной культуры социальный диалог возможен при условии её целостности, достичь которую можно путем объединения ресурсов гуманитарного и естественнонаучного образования: Несмотря на массу черт, различающих «две

культуры» – естественнонаучную и гуманитарную – каждая из которых обладает своими традициями, языками, моделями, образцами, методами и целями, они могут успешно взаимодействовать, так как имеют «единый набор ценностей, уходящий корнями в природу человека и доступный любому, могут обрести различные формы выражения, с различным синтаксисом и

семантикой...» (А. Перуцци) [5]. Образовательная практика подтверждает прогнозы учёных: «Единство науки и искусства – важнейший залог последующего развития культуры. Нужно искать и культивировать то, что объединяет науки и искусства, а не то, что разъединяет их», – писал выдающийся российский физико-химик и биофизик М.В. Волькенштейн [15].

Библиографический список

1. Snow C. P. *Two cultures; and A second look : an expanded version of «The two cultures and the scientific revolution»*. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.
2. Сноу Ч. П. *Две культуры: Сборник публицистических работ*. Москва: Прогресс, 1973.
3. Мейдер В.А. *Математика и культура (философско-мировоззренческие аспекты)*: монография. Москва, 1987. Деп. в ВИНТИ 04.06.87, ' 29692.
4. Pret Giulio. *Retorica e logica*. Torino: Einaudi, 1968.
5. Перуцци А. От двух культур к одной. Короткие заметки о наследии одной научно-гуманитарной дискуссии. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2011; N 2: 26 – 30. «Le due culture». Proceedings of Planeta Galileo 2009. Available at: <http://www.consiglio.regione.toscana.it/news-ed-eventi/pianeta-galileo/atti/default.asp>
6. Леви-Строс К. *Структурная антропология*. Москва: Наука, 1985: Серия "Этнографическая библиотека".
7. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика: эволюционный аспект. *Самоорганизация и наука*. Москва, 1994: 229 – 243.
8. Буданов В.Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании*. Москва: УРСС, 2007.
9. Поппер К. *Нищета историзма*. Москва: Издательская группа «Прогресс» ВИА, 1993.
10. Медушевский И.Э. Двойственность музыкальной формы и восприятия музыки. *Восприятие музыки*. Москва: Музыка, 1980: 178 – 194.
11. Зинченко В.П., Назаров А.И. Размышления об искусственном интеллекте. *О человеческом в человеке*. Москва, 1991.
12. Кашекова И.Э. Концептуальные подходы к построению культуросообразного и здоровьесберегающего образовательного пространства школы средствами искусства. *Социокультурная доминанта в современном образовании: Международный интерактивный семинар*. Available at: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2010/seminar.htm>
13. Криулина А.А. *Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога)*. Москва: ПЕР СЭ, 2003.
14. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. Санкт-Петербург: Искусство, 1998.
15. Волькенштейн М.В. *Красота науки*. Available at: <http://scisne.net/a-1429>
16. Korsybski A. *Enlace an anity. An introductions to non-Art total an y trend general emant C.N.V.* 1933: 288 – 297.

References

1. Snow C. P. *Two cultures; and A second look : an expanded version of «The two cultures and the scientific revolution»*. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.
2. Snou Ch. P. *Dve kul'tury: Sbornik publicisticheskikh rabot*. Moskva: Progress, 1973.
3. Mejder V.A. *Matematika i kul'tura (filosofsko-mirovozzrencheskie aspekty)*: monografiya. Moskva, 1987. Dep. v VINITI 04.06.87, ' 29692.
4. Pret Giulio. *Retorica e logica*. Torino: Einaudi, 1968.
5. Perucci A. Ot dvuh kul'tur k odnoj. Korotkie zametki o nasledii odnoj nauchno-gumanitarnoj diskussii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2011; N 2: 26 – 30. «Le due culture». Proceedings of Planeta Galileo 2009. Available at: <http://www.consiglio.regione.toscana.it/news-ed-eventi/pianeta-galileo/atti/default.asp>
6. Levi-Stros K. *Strukturnaya antropologiya*. Moskva: Nauka, 1985: Seriya "Etnograficheskaya biblioteka".
7. Arshinov V.I., Budanov V.G. Sinergetika: `evolyucionnyj aspekt. *Samoorganizaciya i nauka*. Moskva, 1994: 229 – 243.
8. Budanov V.G. *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii*. Moskva: URSS, 2007.
9. Popper K. *Nischeta istoricizma*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress» VIA, 1993.
10. Medushevskij I.E. Dvoystvennost' muzykal'noj formy i vospriyatiya muzyki. *Vospriyatie muzyki*. Moskva: Muzyka, 1980: 178 – 194.
11. Zinchenko V.P., Nazarov A.I. Razmyshleniya ob iskusstvennom intellekte. *O chelovecheskom v cheloveke*. Moskva, 1991.
12. Kasheкова I.E. Konceptual'nye podhody k postroeniyu kul'turosoobraznogo i zdorov'esberegayuschego obrazovatel'nogo prostranstva shkoly sredstvami iskusstva. *Sociokul'turnaya dominanta v sovremennom obrazovanii: Mezhdunarodnyj interaktivnyj seminar*. Available at: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2010/seminar.htm>
13. Kriulina A.A. *Ergodizajn obrazovatel'nogo prostranstva (Razmyshleniya psihologa)*. Moskva: PER S'E, 2003.
14. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 1998.
15. Vol'kenshtejn M.V. *Krasota nauki*. Available at: <http://scisne.net/a-1429>
16. Korsybski A. *Enlace an anity. An introductions to non-Art total an y trend general emant C.N.V.* 1933: 288 – 297.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 378

Khazova S.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia),
E-mail: snkhazova@gmail.com

Koloshina G.V., postgraduate, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: snkhazova@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN ENSURING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS THE MILITARY SERVICE OF STUDENT YOUTH. The author singles out pedagogical conditions conducive to the formation of a positive attitude of student youth to military service. The author refers to such conditions as social partnership, non-traditional forms of educational work in the educational organization, consideration of age characteristics of student age, informing students about social guarantees and social benefits of military service. The authors conclude that the ability to deliberately generate favorable image is an essential ability to an employee's services. It provides personal competitiveness specialist, including worker of railway transport, as career opportunities and, even, simply continue the employment data of the subjects of labor substantially depend on views of consumers.

Key words: youth, student youth, military service, army, military service, positive attitude, conditions.

С.А. Хазова, д-р пед. наук, доц., проф. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар,
E-mail: snkhazova@gmail.com

Г.В. Колошина, аспирант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар,
E-mail: snkhazova@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА РАБОТНИКА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

В работе поднимается проблема важности формирования благоприятного профессионального имиджа работников железнодорожного транспорта. Раскрывается сущность и содержание имиджа, его ведущие характеристики, виды, функции, компоненты и факторы формирования. Обосновывается значение благоприятного имиджа для личной конкурентоспособности специалиста, а также для конкурентоспособности фирм и организаций и профессиональной сферы в целом. Авторы делают вывод о том, что способность целенаправленно формировать благоприятный имидж является важнейшей способностью работника сферы услуг. Она обеспечивает личную конкурентоспособность специалиста, в том числе, работника железнодорожного транспорта, поскольку возможности карьерного роста и, даже, просто продолжения трудовой деятельности данных субъектов труда существенно зависят от мнения потребителей.

Ключевые слова: профессиональный имидж, конкурентоспособность, работники железнодорожного транспорта.

Важным фактором профессиональной успешности любого специалиста является его благоприятный профессиональный имидж. Особенно значимым данный фактор становится для работников сферы услуг, чья деятельность связана с непосредственным межличностным взаимодействием. К данной категории специалистов относятся и работники железнодорожного транспорта, в деятельности которых качества труда в значительной степени оцениваются по критериям, зависящим от восприятия потребителями личности производителя услуг.

Имидж, по определению, представляет собой сложившееся устойчивое представление о наиболее ярких и значимых чертах какого-либо явления [1], создаваемое целенаправленно и организовано: средствами массовой информации, различными социальными группами, силами самого субъекта имиджа [2]. Объектом имиджа может быть личность человека в целом (в том числе, как представителя определенной профессии), результаты деятельности специалиста (например, образ качественного оказания профессиональных услуг), определенные организации, учреждения (имидж вуза, фирмы или, более широко, целой кампании («Российские железные дороги») и т. д.), целые профессиональные общности (образ типичного педагога, работника железнодорожного транспорта, а именно, проводника поезда).

А.Ш. Санатуловой сформулировано определение имиджа, из которого становится очевидным существенное влияние субъективного фактора на становление имиджа работников сферы услуг, причем субъективность относится и к восприятию личности (личностей) производителей услуг (их поведения, внешнего вида и т. п.), и к индивидуальным особенностям носителей имиджа [3]. Атрибуты, восприятие которых формирует имидж явления, не всегда визуальны. Для объективации некоторых атрибутов (черты характера, способности, ценностные ориентации) могут использоваться определенные символы (вербальные и невербальные). Это определяет символический, наряду с образным, характер имиджа. А, поскольку имидж всегда формируется для достижения определенных личностно- или корпоративно- значимых целей, то имидж – это, своего рода, агент влияния. То есть, можно констатировать тройственную природу феномена: образность, символичность, влияние.

Имидж определяется через категорию «образ», хотя не тождествен последнему [4]. Образ объекта складывается и существует естественно до тех пор, пока не потребуются его коррекция, необходимость которой может быть вызвана актуализацией в индивидуальном или массовом (групповом) сознании противоречия между «Я-реальным» или «Я-идеальным» и «Я-социальным». То есть, пока не возникнет несовпадение между желаемым и реальным восприятием объекта [5].

Помимо целеопределенности и функциональности, имидж обладает еще одним положительным качеством – т.н. «повышающим потенциалом», способствуя раскрытию возможностей личности, организации. Будучи одним из способов самовыражения, имидж, посредством самопрезентации, позволяет продемонстрировать свои лучшие характеристики.

В целом ученые выделяют следующие функции имиджа:

1. Ценностные – личностно-возвышающая; психотерапевтическая; их реализация способствует созданию и пополнению внутренних резервов личности, обеспечивающих достижение успеха с меньшими психофизическими затратами.
2. Технологические: социально-адаптирующая; презентационная (подчеркивание позитивных, нивелирование негативных характеристик); функция организации внимания; функция преодоления рубежей [6 и др.].

Способность формировать необходимый для текущих или перспективных целей имидж зависит от нескольких аспектов: от четкого понимания, к какому виду он относится в настоящее время и к какому виду должен относиться, исходя из интересов субъекта имиджирования; от понимания, какие компоненты имиджа нуждаются в коррекции и пр. В данном контексте можно назвать следующие классификационные признаки имиджа:

- по субъекту имиджирования: индивидуальный и корпоративный, которые могут быть как внешними (представления окружающих), так и внутренними (самопредставления);

- по особенностям функционирования: и на индивидуальном, и на групповом уровнях – зеркальный, текущий и желаемый; исключительно на групповом уровне – корпоративный и множественный [7 и др.];

- по особенностям самовосприятия и самооценки имиджа: самоимидж (реальный, обусловлен прошлым опытом, отражает степень самоуважения и доверия к себе), воспринимаемый имидж (реальный, отражает в сознании взгляд на нас со стороны), требуемый (желаемый, соответствует определенным ролевым свойствам, стереотипам, нормам).

Заметим, что для профессионального развития, конкурентоспособности как личности, так и организации требуемый имидж имеет важное значение. Он может стать эталонным, если будет соответствовать следующим основным требованиям: базироваться на внутреннем потенциале личности и быть ориентирован на профессиональное и личностное саморазвитие, стимулируя самосовершенствование человека; будет максимально гармонизировать внешний облик и внутренний мир человека, обеспечивать аутентичность внешности, внутреннего настроя и поведения личности при общении; будет стимулировать активность человека, его саморазвитие, выступать средством достижения успеха [7].

В структуре имиджа выделяют два плана: программные элементы (цели имиджирования и реальные характеристики объекта, предназначенные для определенного восприятия аудитории) и внешние имиджеобразующие символы (средства создания образа (вербальные и невербальные) и содержание сообщения, выраженное этими символами). В зависимости от аудитории (субъекта восприятия сообщения), для достижения одной и той же цели (для создания одного и того же имиджа, презентации одних и тех же характеристик объекта) выбираются различные имиджеобразующие символы: те, которые наилучшим образом будут восприняты [8].

Ядром, обеспечивающим целостность и непротиворечивость имиджа, и определяющим особенности его презентации, выступает трехэлементная структура: направленность личности (на деятельность и ее результаты, на общение, на собственный авторитет) – обуславливает выбор стратегии самопрезентации; ориентация личности (те доминирующие качества, посредством которых достигаются поставленные цели) – определяет тактику самопрезентации; иерархия временных «Я» личности (Я-прошлого, Я-реального (настоящего), Я-будущего) – во многом определяет выбор содержания самопрезентации, конкретных знаковых символов.

В контексте темы работы следует уточнить сущность личного имиджа человека и его связь с имиджем организации. В личном имидже человека выделяют два взаимообуславливающих уровня: индивидуальный и профессиональный имиджи, причем последний является компонентом первого. Как показывают исследования, не только наличие и проявление необходимых профессиональных качеств обеспечивает создание благоприятного имиджа, но и позитивный профессиональный имидж детерминирует

нирует саморазвитие личности, способствует повышению конкурентоспособности специалистов [9 и др.].

Именно профессиональный имидж сотрудников оказывает существенное влияние на имидж организации. Чтобы это влияние было положительным, профессиональный имидж сотрудников должен характеризоваться следующими показателями: ценностной общностью организации и работников; соответствием индивидуального стиля корпоративному; соответствие коммуникативных аспектов деятельности требованиям партнеров и потребителей; удовлетворенностью работников деловым и моральным климатом; внешней и внутренней авторитетностью сотрудников и пр. [10 и др.]. При этом общим условием создания благоприятного профессионального имиджа человека выступает выраженность в его внутренних структурах таких качеств, как духовность, нравственность, деловые и лидерские качества, умение разрешать конфликты, устанавливать партнерские

отношения, коммуникативные способности, убедительность, адаптивность, оптимизм, доброжелательность [10].

Таким образом, способность целенаправленно формировать благоприятный имидж является важнейшей способностью работника сферы услуг. Она обеспечивает личную конкурентоспособность специалиста, в том числе, работника железнодорожного транспорта, поскольку возможности карьерного роста и, даже, просто продолжения трудовой деятельности данных субъектов труда существенно зависят от мнения потребителей (в данном случае – пассажиров). Кроме того, имиджи отдельных специалистов, складываясь в сознании населения в единую систему, образуют имидж всего профессионального сообщества или фирмы, компании. Учитывая конкурентность современной транспортной сферы, благоприятный имидж отдельных работников важен не только для их личной успешности, но и для конкурентоспособности целой железнодорожной отрасли.

Библиографический список

1. Вихански О.С., Наумов А.И. *Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс*: учебник. Москва, 1995.
2. Шепель В.М. *Имиджология: секреты личного обаяния*. Москва, 2003.
3. Санатупова А.Ш. Имидж как научное понятие. *Имиджология. Как нравиться людям*. Available at: <http://evartist.narod.ru/text9/20.htm>
4. Зазыкин В.Г., Белоусова И.Э. *Психологические характеристики эффективного политического имиджа*. Москва, 2006.
5. Гофман И. *Представление себя другим в повседневной жизни*. Москва, 2000.
6. Альтшуллер А.А. *Имидж и самопрезентация в бизнесе*. Available at: http://fictionbook.ru/author/a_a_althuller/imidj_i_samoprezentaciya_v_biznese/read
7. Паничкина Г.Г. *Основы имиджологии: самопрезентация и компетентность*. Available at: www.elitarium.ru/2007/11/29/imidzhelogiya_samoprezentacij
8. Перельгина Е.Б. *Психология имиджа: учебное пособие*. Available at: <http://newasp.omskreg.ru/intellect/f56.htm>
9. Футин В.Н. *Имидж-стратегия. Имиджология. Как нравиться людям*. Available at: <http://evartist.narod.ru/text9/20.htm>
10. Манешина Л.Н. *Профессиональный имидж современного педагога*. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/professionalnyi>

References

1. Vihanski O.S., Naumov A.I. *Menedzhment: chelovek, strategiya, organizaciya, process*: uchebnik. Moskva, 1995.
2. Shepel' V.M. *Imidzhelogiya: sekrety lichnogo obayaniya*. Moskva, 2003.
3. Sanatulova A.Sh. Imidzh kak nauchnoe ponyatie. *Imidzhelogiya. Kak нравиться людям*. Available at: <http://evartist.narod.ru/text9/20.htm>
4. Zazykin V.G., Belousova I.E. *Psihologicheskie harakteristiki `effektivnogo politicheskogo imidzha*. Moskva, 2006.
5. Gofman I. *Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoj zhizni*. Moskva, 2000.
6. Al'tshuller A.A. *Imidzh i samoprezentaciya v biznese*. Available at: http://fictionbook.ru/author/a_a_althuller/imidj_i_samoprezentaciya_v_biznese/read
7. Panichkina G.G. *Osnovy imidzhelologii: samoprezentaciya i kompetentnost'*. Available at: www.elitarium.ru/2007/11/29/imidzhelogiya_samoprezentacij
8. Perelygina E.B. *Psihologiya imidzha: uchebnoe posobie*. Available at: <http://newasp.omskreg.ru/intellect/f56.htm>
9. Futin V.N. *Imidzh-strategiya. Imidzhelogiya. Kak нравиться людям*. Available at: <http://evartist.narod.ru/text9/20.htm>
10. Maneshina L.N. *Professional'nyj imidzh sovremennogo pedagoga*. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/professionalnyi>

Статья поступила в редакцию 21.11.17

УДК 371

Копылов А.В., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Head of Department of Forensic Medicine and Law with a Course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: fedkoi@mail.ru
Fedko I.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Head of Department of Forensic Medicine and Law with a Course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: fedkoi@mail.ru
Kulkina I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of State Law, North-Caucasian Social Institute, senior teacher, Department of Forensic Medicine and Law with a Course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: iri4451@yandex.ru

MAIN CAUSES AFFECTING CONFLICT SITUATIONS IN THE CHILDREN'S DENTIST'S WORK. The paper reveals some topical issues relating to conflict situations in the work of pediatric dentists and causes of their occurrence. One of the problems is the lack of children's specialists, and the problem is the parents' dissatisfaction with the quality of the provision of dental services to children. The article deals with factors that influence the occurrence of behavioral and organizational conflicts. Accordingly, it is necessary to know that in cases of an adverse outcome and a conflict situation, first of all, it is necessary to talk to the doctor and parents, in order to explain the cause of the outcome and to resolve the conflict. The doctor should remember the nuances of the conversation and fix them in medical documents, which in future will help prove his rightness and avoid adverse consequences.

Key words: selection, medical care, prevention and resolution of conflicts, quality of provision, children dental services, powder factors, psychological training, reduction of psychic trauma, organization factors.

А.В. Копылов, канд. мед. наук, доц., зав. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, ГБОУ ВО Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: fedkoi@mail.ru
И.И. Федько, канд. мед. наук, доц. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, ГБОУ ВО Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: fedkoi@mail.ru
И.В. Кулькина, канд. юр. наук, доц., доц. каф. государственного права АНО ВО Северо-Кавказского социального института, ст. преп. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, ГБОУ ВО Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Ставрополь, E-mail: iri4451@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО ВРАЧА-СТОМАТОЛОГА

В данной работе рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся конфликтных ситуаций в работе детских врачей-стоматологов и причин их возникновения. Одной из проблем является отсутствие детских специалистов, также проблемой является неудовлетворенность родителей качеством оказания стоматологической услуги детям. Подробно в статье рассматриваются факторы, которые и влияют на возникновение таких конфликтов: поведенческие и организационные. Соответственно необходимо знать, что в случаях наступления неблагоприятного исхода и конфликтной ситуации, прежде всего, необходимо поговорить врачу и родителям, с целью разъяснения причины развития исхода и устранения конфликта. Также врач, в свою очередь, должен помнить о нюансах беседы и фиксировать их в медицинских документах, что в дальнейшем поможет доказать его правоту и избежать неблагоприятных последствий.

Ключевые слова: квалифицированная медицинская помощь, разрешение и предупреждение конфликтов, качество оказания стоматологической услуги детям, поведенческие факторы, психологическая подготовка, снижение травматизации психики, организационные факторы.

Кариес – самое распространенное заболевание не только у взрослых, но и у детей, развивающийся с первого года жизни.

Причинами возникновения его являются хронические инфекционные заболевания матери до и во время беременности, дефицит витамина Д, воздействие вредных факторов после рождения ребёнка, его болезни, иммунодефицит на фоне ухудшающейся экологии, культура питания, употребление шоколада, конфет и т. д.

Потребность в оказании квалифицированной медицинской помощи детского стоматолога с данной проблемой возрастает. Родители вынуждены обращаться в детские стоматологические поликлиники, коммерческие клиники, где могут отсутствовать детские специалисты, в кабинеты общесоматических лечебных заведений.

На фоне увеличения обращаемости отмечается рост количества конфликтов между родителями и врачом [1].

Анализ жалоб родителей, направляемых в территориальные органы Росздравнадзора и Министерство здравоохранения, комиссионных экспертиз по данной категории дел [2], позволили определить возможности разрешения и предупреждения конфликтов, возникающих в практике детского стоматолога.

Причинами конфликтов является неудовлетворенность родителей качеством оказания стоматологической услуги детям, на которое влияет группа факторов:

1. Поведенческий фактор – поведение ребёнка на приёме у стоматолога. Формирование адекватного поведения ребенка при визите к стоматологу во многом зависит от первого собственного опыта родителей, общения с врачом-стоматологом. Чувство страха перед стоматологическим вмешательством присуще всем пациентам и, особенно, детского возраста. Оно возникает у детей в результате пояснений, рассказов членов семьи, друзей детей об их негативном опыте визита к врачу и ссылки на собственные ощущения, прежде всего, на боль и страхи, которые они испытывают на приеме у врача.

Проблема психолого-педагогической подготовки ясельного, дошкольного возраста существует и её надо решать. Неосторожные высказывания взрослых и детей о негативном отношении к посещению стоматолога является причиной заочного страха перед детским стоматологом.

Роль в подавлении страха лежит, как на самих родителях, так и на враче-стоматологе. Родители должны обыгрывать визит к стоматологу как поход в гости к доброму доктору Айболиту, тогда ребёнок, как правило, не будет испытывать психоэмоциональное напряжение. Детский стоматолог должен быть терпим и любить своих пациентов, независимо от их настроения и поведения [3]. Доброжелательное, нежное, ласковое отношение к ребёнку снижает чувство страха. Дети понимают интонацию окружающих людей и плачем реагируют на грубое отношение, повышенный тон.

Таким образом, снижение травматизации психики врачом-стоматологом должно быть основным принципом его работы.

Для этого необходимо проведение специализированных программ повышения квалификации врачей-стоматологов в области детской психологии, которые позволят снизить уровень агрессии и страха у ребёнка на приёме у врача.

Страх возникает, как сказано выше, по причине:

- собственного отрицательного опыта со стоматологом;
- «чужого» отрицательного опыта общения;
- вида стоматологических инструментов;
- негативный психологический настрой ребенка родителями перед визитом к стоматологу.

Несвоевременность и продолжительность лечения отрицательно влияют на психику ребенка и на последующие контакты его с врачом-стоматологом.

Личностные качества детского стоматолога при работе с детьми играют важную роль. К ним относятся:

- эрудированность врача, которая позволит быстрее установить доверительные отношения с детьми и родителями;
- внимательность и доброжелательность к маленькому пациенту, врач должен владеть эмпатией, т. е. умением понять переживания больного;
- терпение. Врач должен быть терпелив, не должен отказывать в помощи, не должен грубить родителям и ребенку, которые капризничают. Он должен быть уверен в своих действиях;
- уверенность врача успокаивает и детей, и родителей;
- правдивость. Врач должен быть правдивым и предоставлять полную, подробную информацию о состоянии ребенка, о методах диагностики и лечения, о возможных осложнениях и последствиях, которые возникают в процессе лечения.
- квалифицированность. Врач должен быть квалифицированным, ибо глубокие знания по своей специальности – необходимое качество в лечении детей.

2. Организационные факторы. Часть родителей не удовлетворена условиями, в которых оказывают стоматологическую помощь детям. Некоторые родители получали отказ в оказании помощи ребенку. Врачи ссылались на большое количество пациентов в смену, работу без ассистента или медсестры, что им приходится выполнять «чужие» обязанности, вследствие этого развивается усталость, которая приводит к отказам и ошибкам в лечении. Утвержденный лимит времени на прием пациента, установленный в поликлинике, мешает повышению эффективности и качества проводимого лечения маленьким пациентам.

В случаях неблагоприятных исходов и конфликтных ситуаций необходима беседа врача с родителями с целью разъяснения причины развития исхода и устранения конфликта, только правильно построенная и доброжелательная беседа позволит избежать негативных действий со стороны родителей ребёнка, а врач, в свою очередь, должен помнить о нюансах беседы и фиксировать их в медицинских документах, что в дальнейшем поможет доказать его правоту и избежать неблагоприятных последствий.

Библиографический список

1. Марченков А.Е. Неблагоприятные факторы, вызывающие возникновение конфликтных ситуаций в практике детского стоматолога. *Проблемы экспертизы в медицине. Научный журнал*. Москва: ГЭОТАР-МЕД, 2005-том-05-номер-19-3/а71531: 8 – 11. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razrabotke-metodologicheskoy-bazy-dlya-rascheta-stoimosti-sudebnyh-ekspertiz>
2. Колкутин В.В., Пинчук П.В., Фокин А.А. К вопросу о разработке методологической базы для расчета стоимости судебных экспертиз. *Проблемы экспертизы в медицине. Научный журнал*. Москва: ГЭОТАР-МЕД, 2005-том-05-номер-19-3/а71531: 6 – 8. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-sudebnyh-ekspertiz>
3. Available at: [ds-kariesologia.docx](http://www.studfiles.ru/all-vuz/145/folder:7748/show:all/) http://www.studfiles.ru/all-vuz/145/folder:7748/show:all/

References

1. Marchenkov A.E. Neblagopriyatnye faktory, vyzyvayushchie vzniknovenie konfliktnykh situatsiy v praktike detskogo stomatologa. *Problemy `ekspertizy v medicine. Nauchnyy zhurnal*. Moskva: G'EOTAR-MED, 2005-tom-05-nomer-19-3/a71531: 8 – 11. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razrabotke-metodologicheskoy-bazy-dlya-rascheta-stoimosti-sudebnykh-ekspertiz>
2. Kolkutin V.V., Pinchuk P.V., Fokin A.A. K voprosu o razrabotke metodologicheskoy bazy dlya rascheta stoimosti sudebnykh `ekspertiz. *Problemy `ekspertizy v medicine. Nauchnyy zhurnal*. Moskva: G'EOTAR-MED, 2005-tom-05-nomer-19-3/a71531: 6 – 8. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/klassefikatsiya-sudebnykh-ekspertiz>
3. Available at: ds-kariesologia.doc//http://www.studfiles.ru/all-vuz/145/folder:7748/show:all/

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 378

Krivykh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg),
E-mail: krivih71@yandex.ru

PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT MODERN HIGHER EDUCATION: NETWORK APPROACH. The article reveals problems and prospects of Russian higher education from the standpoint of a network approach. The author compares the educational standards of different generations, explores their impact on the system of higher education. The work studies changes in the construction of the educational process, caused by the realities of modern life, led to the emergence of network forms of the organization of the educational process in the university. The author gives a concept of network interaction, various models of the network organization of the educational process in the university are given, including media education. As an example, the network of the Academic Project "Axiodemia" concept is presented, which contributes to solving not only the problems of modern education, but also various socio-political, economic and cultural-religious problems, taking into account the impact of information technology.

Key words: modern higher education, educational standards, network interaction, network models of education, media education.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СЕТЕВОЙ ПОДХОД

В статье раскрываются проблемы и перспективы российского высшего образования с позиций сетевого подхода. Автор проводит сравнительный анализ образовательных стандартов разных поколений, исследует их влияние на систему высшего образования. Изменения в построении образовательного процесса, вызванные реалиями современной жизни, привели к появлению сетевых форм организации образовательного процесса в вузе. Автором даётся понятие «сетевое взаимодействие», приводятся различные модели сетевой организации образовательного процесса в вузе, включая медиаобразование. Как пример приведена сеть Академического проекта концепции «Аксиодемия», который способствует решению не только проблем современного образования, но и различных социально-политических, экономических и культурно-религиозных проблем, учитывая влияние информационных технологий.

Ключевые слова: современное высшее образование, образовательные стандарты, сетевое взаимодействие, сетевые модели образования, медиаобразование.

Рыночные отношения проникли во все сферы человеческой жизни, пришли они и в систему образования с такими понятиями как «образовательная услуга», «потребитель образовательных услуг», «стоимость образовательной услуги» и т. д. Сегодня внимание все больше концентрируется на субъекте образования – самом обучающемся, на его образовательных потребностях, особенностях восприятия, способностях и склонностях, что ведет систему образования к индивидуализации, к разработке и реализации его индивидуального образовательного маршрута. Не прекращающиеся попытки стандартизации образования, имеющие как положительные, так и отрицательные последствия, бесконечные реформы и модернизации системы образования. Возрастающая волна инноваций: от попыток переосмыслить содержание учебных дисциплин, до введения новых педагогических технологий, – все эти и другие причины

требуют глубоких преобразований системы образования на всех ее уровнях.

Особенно глубоко преобразования коснулись высшей школы. Не успели преподаватели вузов привыкнуть к стандартам третьего поколения, разработать основные образовательные программы по направлениям обучения, создать программы учебных дисциплин, как необходимо все менять, потому что введены ФГОС-3+, затем ФГОС-3++, теперь готовятся к введению ФГОС-4. Всё это за какие-то пять лет.

Каждый очередной ФГОС привносит в образовательный процесс что-то свое, появляются новые требования, нормативно-правовые документы (например, профессиональные стандарты). В таблице 1 представлена сравнительная характеристика требований образовательного стандарта к содержанию основной образовательной программы (ООП).

Таблица 1

Сравнительная характеристика требований ФГОС к содержанию основной образовательной программы

Стандарт	Содержание стандарта	Содержание ООП
ГОС 2	Прописаны учебные дисциплины и их содержание	Содержание ООП формируется на основе ГОС 2
ФГОС 3	Перечислены учебные дисциплины базовой части, их содержание прописано через знания, умения, навыки	Содержание базовой части ООП формируется на основе ФГОС 3
ФГОС 3+	Учебные дисциплины базовой части не прописаны, содержание обучения выражено через компетенции: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные	Содержание ООП формирует разработчик
ФГОС 4	Содержание обучения выражено через компетенции: универсальные и общепрофессиональные	Содержание ООП должно формироваться на основе соответствующих профессиональных стандартов

ФГОС 4 ориентированы на обучающихся, исходя из этого единицами измерения потенциалов студента явились не только прописанные в ООП компетенции выпускника вуза, но и способность решения профессиональных задач, направленность на саморазвитие, самосовершенствование и приобретение профессионального опыта. 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.

Сегодня изменения в построении образовательного процесса в высшей школе видятся:

- в переносе акцента содержания учебного материала с преподавателя (что на взгляд преподавателя важно и нужно) на студента (что на взгляд обучающегося практически значимо), при этом ответственность за результат становится общей;
- в изменении взаимодействия преподаватель-обучающийся, в результате чего содержание обучения становится предметом договоренности (сам обучающийся участвует в отборе содержания своего образования) и разработке индивидуального образовательного маршрута с непрерывной обратной связью;
- в учете индивидуального опыта, образовательных запросов, особенностей восприятия, стиля и темпа процесса познания, личностных особенностей обучающегося;
- в наличии или необходимости формирования критического мышления и рефлексивных умений всех участников образовательного процесса, внимание фокусируется на конечном образовательном результате;
- в растущей междисциплинарности учебных предметов, что способствует получению знаний и умений более высокого интегрированного уровня;
- в гибкости обучения, требующем смешанных моделей обучения, нетрадиционных форм и образовательных технологий;
- в сетевых формах организации образовательного процесса.

Сетевая форма взаимодействия является феноменом нашего времени, содержащим в себе большой потенциал для развития системы образования. В качестве механизма обмена (материально-технического, кадрового, информационного и т. д.), сетевое взаимодействие реализует свои синергетические эффекты в учебной, воспитательной, научно-образовательной деятельности, что предоставляет возможность использовать преимущества образованной сети учреждений, организаций, предприятий и т. д. в повышении эффективности профессиональной подготовки студентов, оптимизации кадровых и материальных затрат, повышении качества основных образовательных программ и академической мобильности обучающихся.

Примером такой научно-образовательной сети можно назвать сеть научно-образовательных учреждений с единой создательной, исследовательской и культурно-просветительской программой, основанной на научном подходе к построению новой системы образования. Создание такой сети является целью Академического проекта концепции «Аксиодемия» [1]. Проект способствует решению не только проблем современного образования, но и различных социально-политических, экономических и культурно-религиозных проблем, учитывая влияние информационных технологий.

Размышления над перспективами развития общества и его социальных институтов позволили в рамках проекта основоположнику концепции «Аксиодемия» философу, писателю-футурологу, А.В. Гиляну [2; 3] собрать широкий круг ученых, которые в ходе научных дискуссий пытаются спрогнозировать будущее системы образования и педагогических изменений, перспектив развития науки и образования.

Сегодня категория «сетевое сообщество» все чаще звучит в педагогических работах, однако определение данной категории связывается с созданием и методическим сопровождением виртуальных сообществ для совместного решения проблем и организации коллективной деятельности в сети Интернет. Сетевые образовательные сообщества обладают самостоятельной ценностью. Участники данного сообщества в ходе сетевого взаимодействия сталкиваются с серьезными разноплановыми проблемами. Решая эти проблемы, участники сотрудничают, конкурируют, что можно рассматривать как стимул к саморазвитию, повышению уровня квалификации.

Сетевое взаимодействие рассматривается в качестве инновационной формы повышения квалификации педагогов, иницирующей деятельностные отношения участников и обеспечи-

вающей порождение деятельностного, технологического знания. Сетевые сообщества – среда для самореализации, в которой субъектам образования предоставляется возможность расширять границы своего опыта, транслировать свои идеи, вести диалог с другими – все это определяет особенности «иной» ранее не свойственной для педагога культуры – медиакультуры.

Сегодня о медиаобразовании много пишут, особенно в связи с модернизацией системы высшего образования [4]. Средства медиаобразования можно использовать не только в учебной деятельности, но и во внеучебной деятельности в виде воспитательных мероприятиях и акций, например, создание в вузе силами студентов телестудий, проведение различных медиакурсов, институтских фестивалей медиаобразования, дня блогеров, предметных недель и т.д. Функционирование в учебном заведении своей телевизионной студии не только расширяет информационные возможности, но и, что более важно, приобщает студентов к таким профессиям как режиссер, оператор, видеомонтажер, звукорежиссер, фотокорреспондент, журналист, музыкальный редактор и т. д. Создавая свои проекты, студенты знакомятся с законами монтажа, работой в различных программах, например, Adobe Premiere Pro CS6 и т. д. Таким образом, медиаобразование играет огромную роль не только в образовательном процессе вуза, но и в развитии информационного общества.

Все чаще появляются работы, представляющие разные модели медиаобразования студентов. Третьяк Т.М. [5] представляет модели сетевого взаимодействия и обучения, разработанные на примере Web-сервиса COMDI, который представляет собой средство информационного и технологического интерактивного взаимодействия пользователей с программно-аппаратной системой на серверах компании. Каждый участник находится у своего компьютера, каждый ведущий у своего компьютера, вне зависимости от географии и месторасположения.

- Модель 1. Сетевой преподаватель + сетевая аудитория (преподаватель работает в аудитории, но ведёт трансляцию занятия через виртуальный кабинет сервиса COMDI).

- Модель 2. Сетевой преподаватель + очный преподаватель + обучающиеся (проведение сетевой лекции двумя или несколькими преподавателями – один работает очно с аудиторией, другой дистанционно).

- Модель 3. Сетевой преподаватель + Сетевой преподаватель (модератор) + Сетевая аудитория (занятие проводят два преподавателя в одном виртуальном кабинете. Все участники – ученики и педагоги – взаимодействуют в дистанционном режиме).

- Модель 4. Взаимодействие «Модератор + Фасилитатор + Сетевая аудитория + Очная аудитория» (при организации больших мероприятий). При организации трансляций больших конференций необходимо организовывать взаимодействие участников через виртуальный кабинет и осуществлять управление сетевыми докладчиками и виртуальными участниками, а также одновременно вести трансляцию съемки большой аудитории. При организации такой модели взаимодействия с виртуальными участниками мероприятия необходим ведущий – фасилитатор. Фасилитатор – это нейтральный лидер, который делает процесс групповой работы легким и эффективным.

Стародубцев В.А. [6] описывает перспективные модели медиасетей. Их развитие в недалеком будущем определит последовательные этапы использования социальных медиа для поддержки высшего и послевузовского образования.

1. *Облачная модель*, где социальные медиа (блоги и другие сервисы Web 2.0) используются в качестве дополнительных средств управления процессом обучения предоставляющих преподавателю возможность размещения в Интернете информационных и методических материалов для поддержки самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Эта модель использования внешних сетевых инструментов (облака сервисов Google, например) расширяет возможности систем менеджмента процесса обучения, широко применяемых в настоящее время в формальном и в корпоративном образовании. Организация сетевых форумов по дисциплинам образовательных программ обеспечивает оперативную обратную связь преподавателя со студентами и обсуждение отдельных проблем учебного курса. К примеру, в Национальном исследовательском Южно-Уральском государственном университете все студенты ведут блоги как дневники производственной и преддипломной практики.

2. *Интегрированная модель*, где дисциплинарные блоги преподавателей составляют существенную часть информационной инфраструктуры вуза и интегрированы в процесс пред-

явления содержания образовательных программ по сетевым технологиям. Здесь больше выражены аспекты сотрудничества преподавателя со студентами, чем в первой модели, а студенты более активно включены в учебно-познавательную деятельность, которая может осуществляться как в синхронном режиме (использование блогов в аудиториях), так и в асинхронном режиме (внеаудиторная работа) в стиле, привычном для современных пользователей Интернета и социальных сетей. Создаваемая в такой модели обучающая среда центрирована на студенте как на субъекте педагогического взаимодействия, но основное внимание уделено освоению содержания образовательных программ. Подобного рода модель успешно действует в вузах, где ведение преподавателями блогов стало обычной практикой. Социальные сети способствуют развитию и в определённой мере – воспитанию студентов.

В основу построения информационно-образовательной среды вуза должны быть положены принципы открытости, доступности, модульности, что придает образовательному процессу гибкие возможности использовать как традиционные формы обучения, так и различные эффективные технологии, основанные на информационных ресурсах: информационно-коммуникационные, телекоммуникационные, мультимедийные технологии, электронное и дистанционное обучение и т. д.

К достоинствам применения этих технологий и форм обучения относятся:

- открытый доступ к различным ресурсам и информации, высокая интерактивность обучения;

- возможность для студентов создания собственного образовательного продукта, развитие креативных способностей;
- доступность для субъектов образования проектирования и использования учебных курсов (модулей);
- использование возможностей самостоятельной работы студентов;
- индивидуализация образовательного процесса, возможность выстраивания индивидуального образовательного маршрута;
- удаленная организация образовательного процесса;
- целесообразная распределённость учебного материала, презентаций, роликов, контрольных заданий и т. д.

Вопрос о целесообразном сочетании интернет-технологий и традиционных технологий и методов обучения сегодня занимает определенное место в педагогических исследованиях. В отдельных работах встречаются дискуссионные вопросы использования дидактических средств медиаобразования в учебном процессе студентов.

Информационное общество сегодня предъявляет повышенные требования к подготовке обучающихся в системе высшего образования. В новых социально-экономических условиях жизни отечественное высшее образование рассматривается как ключевой элемент устойчивого развития и фактор успеха в конкурентной борьбе в мировом сообществе. Социальный заказ в качестве фактора конкурентоспособности выпускника вуза требует от системы высшего образования большую гибкость, открытость к переменам, способность адекватно на них реагировать.

Библиографический список

1. *Аксиодемия*. Available at: <http://axiodemia.com>
2. Гилюян А.В. Наука и образование будущего. Аксиодемия: концептуальный взгляд. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 12: 35 – 40.
3. Гилюян А.В., Васильев С.В. Педагогика будущего в рамках концепции «Аксиодемия»: авторский взгляд. *Человек и общество*. 2017; № 2(3): 7 – 11.
4. Кривых С.В., Буваков К.В. Развитие пользовательской активности студентов средствами электронного ресурса в системе MOODLE. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 36 – 40.
5. Третьяк Т.М. Модели сетевого взаимодействия педагогов и учащихся на основе Web-сервера. *Вестник РУДН: Серия Информатизация образования*. 2011; 3: 62 – 69.
6. Стародубцев В.А., Соловьев М.А. Роль университетов в интеграции формального и неформального образования. *Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования*. Сборник трудов научно-методической конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет: 2013: 98 – 102.

References

1. *Axiodemiy*. Available at: <http://axiodemia.com>
2. Giloyan A.V. Nauka i obrazovanie buduschego. Axiodemiy: konceptual'nyj vzglyad. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016; № 12: 35 – 40.
3. Giloyan A.V., Vasil'ev S.V. Pedagogika buduschego v ramkakh koncepcii «Axiodemiy»: avtorskiy vzglyad. *Chelovek i obshchestvo*. 2017; № 2(3): 7 – 11.
4. Krivyy S.V., Buvakov K.V. Razvitiye pol'zovatel'skoy aktivnosti studentov sredstvami `elektronnogo resursa v sisteme MOODLE. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 36 – 40.
5. Tretyak T.M. Modeli setevogo vzaimodeystviya pedagogov i uchashihsya na osnove Web-servera. *Vestnik RUDN: Seriya Informatizatsiya obrazovaniya*. 2011; 3: 62 – 69.
6. Starodubcev V.A., Solov'ev M.A. Rol' universitetov v integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya. *Urovnevaya podgotovka specialistov: gosudarstvennye i mezhdunarodnye standarty inzhenernogo obrazovaniya*. Sbornik trudov nauchno-metodicheskoy konferencii. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skiy Tomskij politehnicheskij universitet: 2013: 98 – 102.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 371

Shurpaeva M. I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; Director of science DNIIP n.a. A.A. Takho-Godi, E-mail: leilatarki@mail.ru

Kurbanova Z.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior researcher, Sector of Native Literature, DNIIP n.a. A.A. Takho-Godi, E-mail: leilatarki@mail.ru

Magomedova S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Literature of the State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru

PATRIOTIC AND SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE CLASSROOM OF DAGESTAN LITERATURE. The article is dedicated to a problem of patriotic and spiritual-moral education of schoolchildren at lessons of Dagestan literature. The possibilities of literature as a subject in the formation of moral norms and moral concepts in the course of reading and analyzing artistic works are considered. The authors draw conclusions that, with the example of literary characters, schoolchildren get ideas about moral values, solve problems of moral choice, enrich their life experience and develop dialectics of thinking. The authors come to the conclusion that one of the most powerful and effective means of moral education in the literature is a word. The folk pedagogy of Dagestan, at home it was manifested in the inscriptions of wise sayings on various subjects, a visual agitation universally recognized moral rules. That is why the lessons of Dagestan literature have been especially effectively carried out for patriotic and spiritually-moral education of schoolchildren.

Key words: moral norms, figurative system, literary characters, problem situation, moral patterns, plot analysis.

М.И. Шурпаева, д-р. пед. наук, проф., зам. дир. по науке, ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, E-mail: leilatarki@mail.ru

З.Г. Курбанова, канд. филол. наук, доц. стар. науч. сотрудник сектора родных литератур, ДНИИП им. Тахо-Годи, E-mail: leilatarki@mail.ru

С.А. Магомедова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: leilatarki@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена проблеме патриотического и духовно-нравственного воспитания школьников на уроках дагестанской литературы. Рассмотрены возможности литературы как учебного предмета в деле формирования моральных норм и нравственных понятий в ходе чтения и анализа художественных произведений. Авторы делают выводы о том, что на примере литературных персонажей, школьники получают представления о моральных ценностях, решают проблемы нравственного выбора, обогащая свой жизненный опыт и развивая диалектику мышления. Авторы приходят к выводу, что одним из самых сильных и действенных средств нравственного воспитания в литературе является слово. Им пользовались и в народной педагогике Дагестана, в быту это проявлялось в надписях мудрых изречений на различных предметах, что являлось наглядной агитацией общепризнанных нравственных правил. Вот почему на уроках Дагестанской литературы особенно эффективно осуществляется патриотическое и духовно – нравственное воспитание школьников.

Ключевые слова: моральные нормы, образная система, литературные персонажи, проблемная ситуация, нравственный образцы, анализ сюжета.

Законом российской Федерации « Об образовании» перед школой поставлена задача воспитывающего образования. В последнее время актуализируется задача по ориентации учащихся на традиционные духовные ценности, высокие нравственные качества и патриотические чувства. В этом плане возможности уроков литературы безграничны, так как именно на этих уроках школьники получают исчерпывающие ответы на все вопросы морали, нравственности, этики, эстетики, развивают представление о том, как они развивались на протяжении всей общественной истории.

Литература всегда отражает жизнь и на разных этапах своего развития определяет состояние души народа, пробуждает стремление человека к постижению смысла жизни, к поиску истины. Работая над художественным текстом и проводя его анализ, учащиеся под руководством учителя учатся рассуждать, логически последовательно развивать мысль, аргументировать, приходить к правильным выводам и умозаключениям, обогащая свой жизненный опыт и развивая диалектику мышления. Показателем понимания, полноты постижения и богатства литературы является эмоциональное воздействие и восприятие художественного произведения. Очень важно рассматривать его как произведение искусства, в сюжет, композицию, образную систему и язык которого гармонично вплетены мораль и нравственные категории, образующие единый художественный организм.

Уроки литературы вводят школьника в содержание понятий «мужества и трусости», «верности и предательства», «гуманности и бесчеловечности». Поступки литературных персонажей, жизненные ситуации, складывающиеся на их пути, заставляют школьников задуматься над нравственной проблемой выбора человека, так как жизнь ставит перед ним сложные задачи, требующие незамедлительного решения. Работа над художественным произведением заключается не только в анализе текста и обсуждении его родо-жанровых особенностей, но и в труднейшей работе по формированию социально-активной личности.

В процессе чтения и анализа текста художественного произведения школьник не просто встречается с известными ему моральными категориями, но и знакомится с новыми понятиями, уточняет их для себя, корректирует, пересматривает то, что, может, было ему известно, но после прочтения литературного материала получает дополнительную окраску и интерпретацию. Подрасток, сравнивая и сопоставляя себя с идеалом, глубоко оценивают свои дела, черты характера, поступки, представления о моральных ценностях. Моральные понятия можно отождествить с нормами поведения, так, например, «честность» является вполне определенной нормой поведения. Моральными нормами называются те нравственные правила, выполнение которых обеспечивают необходимый общественный порядок. Внедрение моральных норм в сознание молодого поколения средствами художественной литературы обладает актуальностью и действенностью. Моральные понятия становятся составной частью содержания художественного произведения и, следовательно, средством введения их в жизнь через авторскую позицию, идею произведения. Например, Расул, воруя яблоки в колхозном саду и подбивающий на это героя рассказа М.-С. Яхья

яева «Серебряный карандаш», дается в описании автором не с симпатией, что выражается в еле заметных деталях «...Расул приходит в школу с полными карманами яблок и ест их прямо на уроках.....уходит куда-то за угол, чтобы никто не видел, как он грызет свое яблоко». Особенно знаменательна концовка, где герой понимает, что дружбой их отношения назвать нельзя. «Я был виноват в том, что пошел с тобой. Вот и наказал себя». Герой винит в случившемся не кого-то другого, а, прежде всего, самого себя. Мальчик признается в краже, не выдав товарища. Он делает выводы о том, что такое дружба, совесть, честность, а вот другой персонаж рассказа Расул «рассмеялся и принялся есть вчерашнее яблоко» [1]. Конечно, это отрицательный персонаж и симпатии к нему не может быть ни со стороны автора, ни со стороны читателя. Авторская позиция выражает мысль о том, что честность проявляется прежде всего в отношении с самим собой. Легко винить кого-то другого, но каждый отвечает за свои поступки сам, и только, осознав ошибку, можно преодолеть и исправить ее.

Мерилом нравственности, силой духовной чистоты человека является совесть. Такое определение ей дал известный дагестанский философ А.Г. Агаев: «Совесть – квинтэссенция живого человеческого духа, моральная сила и этическая санкция, определяющие линию поведения человека в творчестве, политике и отношении к другим людям, даже природе. Сам того не сознавая, человек всегда действует, даже мыслит по велению совести. При всей иррациональности она управляет человеческим разумом и волей, выступая вдохновляющей силой и одновременно «внутренним прокурором», «строгим судьей», которые так или иначе карают отступника от совести. Счастлив тот, у кого совесть чистая; но она приносит ему много горя и мало радости. Но, тем не менее, человек одухотворен совестью: один – чистой, другой – серой, третий – черной и грязной» [2, с. 77]. Сила отрицательного примера может убеждать не меньше положительного. Ложь, предательство, эгоизм, трусость, жадность – пороки, с которыми люди встречаются не только в жизни, но и на страницах литературных текстов.

Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы – это, прежде всего воспитание в духе уважения и любви к труду, умения подчинить личное в пользу коллективного, как повести Мусы Магомедова «Запоздалый дождь» в 6 классе [3], когда стараниями всего класса маленький участок земли над бурной речкой превратился в маленькое кукурузное поле. Активно трудится и мальчик Иса, но от общественно – важного труда его отвлекают поручения тети – два раза в неделю он должен ездить на базар и продавать сельскохозяйственные продукты, на вырученные деньги она хочет купить любимому племяннику велосипед. Это желание и становится причиной его раздора со всей бригадой. Ребята осмеивают Ису за то, что он торгует на базаре. В душе он очень переживает. Проверая посадки и, обнаружив их сухими, мальчик всю ночь трудится над поливом. Вместе с одноклассниками он восстанавливает заброшенный колодец рядом с посадками. Апофеозом их коллективного труда стал запоздалый дождь и радуга как салют всем горящим сердца, которые трудятся на земле Дагестана. Анализ сюжета, образной системы,

идеи подводит школьников к мысли о том, что счастье заключается не в том, чтобы копить и купить, а в том, чтобы принести пользу другим людям, коллективу, сделать этот мир добрее и лучше. Постановка таких сложных моральных вопросов возможна исключительно в ходе текстуального изучения произведения. В повести М. Магомедова речь идет о нравственном выборе, о смысле жизни человека. Как и во имя чего трудиться? Какими интересами должен жить человек? В чем его ответственность перед народом и самим собой?

Как показал анализ фольклора, главными чертами пословиц является краткость, образность, мудрость и применимость к определенным жизненным ситуациям. В лаконичной форме она выражает и обобщает народный опыт. В хрестоматии представлены пословицы и поговорки всех народов Дагестана по тематическому принципу «О Родине, силе народа, его героизме», «О труде и ремесле», «О добре и чести, правде и лжи, о людских пороках», «Об уме, знании», «Философского характера». Одним из заданий, помогающим определить уместность использования пословиц в жизни, является следующее:

Определить к каким случаям можно применить эти пословицы:

Нельзя уйти от предназначенного судьбой.
Правдивое слово горько.
Пока спина не взмокает – поле не вспашешь.
Каждая птица свое гнездо любит.
Он и комариною ногу подкует.
Мертвой овцы холодная кишка.

Всякий любит свой дом.
Очень искусный мастер.
Не потрудишься – не получишь ничего.
Что суждено, то и будет.

Библиографический список

1. Мирзоев Ш.А., Абдулатипова Э.А., Мирзоева А.Ш. Духовно-нравственное воспитание школьников на этнокультурном потенциале произведений Расула Гамзатова. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2008; 4: 73 – 79.
2. Агаев А.Г. *Философия совести*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1995.
3. Магомедов М.М. Запоздалый дождь. *Литература народов Дагестана*. Махачкала, 2013.
4. Яхьяев М.С. Серебряный карандаш. *Литература народов Дагестана*. Махачкала, 2013.
5. Айзерман Л.С. *Уроки литературы сегодня*. Москва, 1974.

References

1. Mirzoev Sh.A., Abdulatipova E.A., Mirzoeva A.Sh. Duhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov na 'etnokol'turnom potenciele proizvedenij Rasula Gamzatova. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2008; 4: 73 – 79.
2. Agaev A.G. *Filosofiya sovesti*. Mahachkala: Dagkniгоizdat, 1995.
3. Magomedov M.M. Zapozdalyj dozhd'. *Literatura narodov Dagestana*. Mahachkala, 2013.
4. Yah'yayev M.S. Serebryanyj karandash. *Literatura narodov Dagestana*. Mahachkala, 2013.
5. Ajzerman L.S. *Uroki literatury segodnya*. Moskva, 1974.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 378

Lyakh G.U., postgraduate, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: snkhazova@gmail.com

THE HEALTH OF STUDENTS AS THE DETERMINANT OF THEIR COMPETITIVENESS AND THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN ITS FORMATION. An important factor in the competitiveness of a modern person is health, and a healthy lifestyle is the key to its maintaining and strengthening. The formation of a healthy lifestyle is promoted by well-organized physical education. The article reflects the results of a study of students' socio-psychological health as a result of the traditionally organized process of physical education in the university. Empirical data are presented that characterize the influence of sports on self-esteem by students of their health. The author concludes that the work to promote a healthy lifestyle, and engage students in tutoring, recreational physical activity requires special organization.

Key words: healthy lifestyle, competitiveness, health, physical education.

Г.Ю. Лях, аспирант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар,
E-mail: snkhazova@gmail.com

ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ И РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЕГО ФОРМИРОВАНИИ

Важным фактором конкурентоспособности современной личности является здоровье, а ключевым условием его поддержания и укрепления – здоровый образ жизни. Формированию здорового образа жизни содействует грамотно организованное физическое воспитание в образовательной организации. В данной статье отражены результаты исследования социально-психологического здоровья студентов как результата традиционно организованного процесса физического воспитания в

вузе. Представлены эмпирические данные, характеризующие влияние занятий спортом на самооценку студентами своего здоровья. Автор делает вывод о том, что работа по популяризации здорового образа жизни и вовлечению студентов в занятия оздоровительной физической культурой требует специальной организации. Важнейшим направлением работы видится просвещение учащихся в области параметров оптимального двигательного режима (периодичность, длительность, интенсивность занятий), способов эффективного использования средств физической культуры и спорта в целях здоровьесбережения.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, конкурентоспособность, здоровье, физическое воспитание.

Целеполагание современной высшей школы существенно связано с подготовкой конкурентоспособных специалистов для различных сфер социальной практики. Важное значение для формирования конкурентоспособности студентов имеет эффективная организация в вузе процесса физического воспитания. Доказательством данному тезису служит то, что целью физического воспитания с позиции современных ученых является формирование физической культуры личности, в том числе, воспитание мотивации, установок и навыков здорового образа жизни [1; 2; 3; 4; 5; 6 и др.].

Здоровье человека (физическое, социально-психологическое) является и одним из критериев конкурентоспособности современных специалистов, и важнейшим фактором её достижения. В критериальном плане качествами конкурентоспособной личности и, при прочих равных условиях, конкурентными преимуществами специалиста являются как характеристики физического здоровья (физическая работоспособность, физическая активность, хорошее самочувствие и внешний вид и пр.) (Е.А. Галузо, А.А. Герниченко, Р.А. Фатхутдинов и др.), так и показатели социально-психологического здоровья: познавательная активность, позитивное самоотношение и адекватная самооценка, эмоциональная устойчивость, психологическая независимость, нацеленность на успех, коммуникабельность и способность к компромиссу, толерантность и терпимость и т. п. [7; 8; 9 и др.].

Систематическая двигательная активность, организованная в соответствии с научно обоснованными характеристиками объемов и интенсивности нагрузок, направленно используемых физических упражнений, содержания их комплексов и т. п., напрямую влияет на формирование вышеперечисленных качеств конкурентоспособной личности, как физических, так и социально-психологических [10 и др.]. В связи с вышесказанным целью нашего исследования стало выявление уровня и особенностей двигательной активности и социально-психологического здоровья современных студентов, сформированных в образовательной среде вуза без целенаправленного создания специальных педагогических условий, и определение влияния занятий спортом на самооценку студентами состояния своего здоровья. Для достижения указанной цели использовались методы теоретического анализа научной литературы, а также анкетирование и психологическое тестирование, как инструменты констатирующего эксперимента.

Основная часть разработанной анкеты включала 12 вопросов, ориентированных на определение уровня двигательной активности студентов, предпочтительных для молодёжи способов и видов двигательной активности, типичных причин ведения физически пассивного образа жизни и т.п. Участниками анкетирования стали 348 студентов пятнадцати факультетов Кубанского государственного университета, в том числе: женщины – 37,9%, мужчины – 62,1%; учащиеся 1 курса – 27,6%, 2 курса – 28,7%, 3 курса – 24,1%, 4 курса – 19,5%.

Обработка ответов респондентов позволила заключить следующее.

Шестая часть респондентов (15,5%) вообще не занимаются физической культурой и спортом в оздоровительных целях, практически такое же количество студентов (13,3%) делают это эпизодически (реже 1 раза в неделю). Систематически используют средства физической культуры в оздоровительных целях треть студентов (33,5%), причем 13,2% – ежедневно и 21,3% – примерно через день.

Наиболее предпочтительными для респондентов оказались оздоровительные занятия физической культурой в спортивных залах по месту учебы (45,8%) и у себя дома (43,8%). В наименьшей степени респондентами используются возможности плавательных бассейнов (2,1%) и спортивно-оздоровительных центров (9,0%). При этом студенты ориентируются на нагрузки средней тяжести (45,4%) и легкие нагрузки (30,5%), что вполне логично.

Продолжительность оздоровительных занятий физической культурой варьируется, преимущественно, от 30 минут до одного

часа (31,0%). Больше половины респондентов (53,4%) к наиболее типичным причинам, мешающим им заниматься оздоровительной физической культурой, отнесли недостаток свободного времени. Как наименее очевидная, однако, отраженная в ответах студентов, была названа такая причина, как возраст (0,6%). Видимо, студенты считают, что пока еще не имеют необходимости в профилактике ухудшения состояния здоровья.

Очевидно, студенты испытывают недостаток возможностей заниматься физической культурой на специально организованных спортивных базах, причем удобство расположения таких баз (близость к дому) имеет для них важное значение. Положительные ответы подавляющего большинства респондентов (85,1%) на вопрос «Если бы в непосредственной близости от вашего дома появились бесплатные спортивные площадки, беговая дорожка, велосипедные дорожки, каток, Вы бы стали активнее заниматься физкультурой?» свидетельствуют о необходимости и возможности использования для повышения двигательной активности молодёжи потенциала организованных форм занятий физической культурой.

Второй частью проведенного констатирующего эксперимента стала диагностика показателей социально-психологического здоровья двух групп студентов: занимающихся и не занимающихся спортом. Материалы для сравнительного анализа были получены посредством тестирования. Использовались следующие тесты: Шкала субъективного благополучия» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова; «Причины эмоционального дискомфорта» Г.Ш. Габдеевой, А.О. Прохорова (блок беспокойства о здоровье); «Психологическое здоровье» лаборатории azps.ru А.Я. Психология; «Тест-опросник самоотношения» В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; «Тест-опросник развития социальных качеств» (авторский); «Конфликтность» С. Степанова; «Ваши нервы» В. Коумана.

Контингент испытуемых составили студенты Кубанского государственного университета, разделенные на две группы: группа спортсменов (ГС, 60 чел.) и группа обучающихся, не занимающихся спортом (ГНС, 78 чел.). Достоверность различий между результатами двух групп определялась с помощью критерия χ^2 – углового преобразования Фишера. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

По показателю самооценки физического здоровья ГС и ГНС статистически значимо не отличаются друг от друга по количеству респондентов с низким (ГС – 42,5%, ГНС – 41,3%, $P > 0,05$) и средним (ГС – 45%, ГНС – 35,9%, $P > 0,05$) уровнями. Однако среди спортсменов оказалось достоверно меньше испытуемых, на высоком уровне оценивших собственное физическое здоровье (С – 12,5%, НС – 22,8%, $P < 0,05$).

По показателю беспокойства о здоровье ГС выглядит более благополучной, чем ГНС. В ней оказалось 62,5% респондентов со средним (оптимальным) уровнем беспокойства, тогда как в ГНС – только 37,2% ($P < 0,05$). Кроме того, в ГС достоверно меньше, чем в ГНС, респондентов с завышенным уровнем беспокойства о здоровье (12,5% и 32% соответственно, $P < 0,05$).

По показателю самооценки психологического здоровья в ГС подавляющее большинство испытуемых (67,5%) характеризуются почти полным либо абсолютным здоровьем, тогда как в ГНС таких студентов только 23,1% ($P < 0,05$). И, напротив, в ГНС, по сравнению с ГС, достоверно больше студентов с низкими (42,3% и 12,5%, $P < 0,05$) и средним (34,6% и 20%, $P < 0,05$) уровнями психологического здоровья.

По показателям оценки социально-психологического здоровья личности: по ряду показателей между ГС и ГНС были обнаружены статистически значимые различия, а именно:

1) в ГС достоверно больше респондентов, чем в ГНС, характеризуются завышенным уровнем аутосимпатии (30% и 15,4% соответственно, $P < 0,05$);

2) в ГС, по сравнению с ГНС, достоверно больше студентов с низкими уровнями изменчивости настроения (57,5% и 41%, $P < 0,05$) и удовлетворенности социальным окружением (52,5% и

35,9%, $P<0,05$), достоверно меньше – с высоким уровнем самооценки здоровья (12,5% и 22,8%, $P<0,05$);

3) среди спортсменов достоверно больше респондентов с высокими уровнями креативности (55% и 37,2%, $P<0,05$) и уверенности в себе (75% и 47,4%, $P<0,05$), со средним уровнем гуманизма и эмпатии (42,5% и 24,4%, $P<0,05$; заметим, что студентов с низким уровнем развития данных качеств в ГС, в отличие от ГНС, не обнаружено);

4) в ГС, по сравнению с ГНС, достоверно больше испытуемых, характеризующихся высокими уровнями психологического здоровья (67,5% и 23,1%, $P<0,05$).

Результаты исследования показывают, что занятия спортом позитивно влияют на устойчивость настроения, развитие креативности и гуманности, на психологическое здоровье в целом, однако, возможно, являются фактором неоправданно завышенного самоуважения, неудовлетворенности отношениями с близкими и ухудшения физического здоровья. Таким образом, можно сделать вывод, что занятия спортом благотворно влияют на психологическое здоровье личности, хотя и не оказывают однозначно позитивного воздействия на здоровье физическое.

Таким образом, можно сделать вывод, что оптимальный двигательный режим (ежедневные занятия физической культурой и спортом продолжительностью от 30 минут до одного часа) характерен только для седьмой части студентов. Следовательно, работа по популяризации здорового образа жизни и вовлечению студентов в занятия оздоровительной физической культурой является актуальной и требует специальной организации. Кроме того, важнейшим направлением работы видится просвещение учащихся в области параметров оптимального двигательного режима (периодичность, длительность, интенсивность занятий), способов эффективного использования средств физической культуры и спорта в целях здоровьесбережения, а также основ самостоятельных занятий физической культурой и спортом и рациональной организации свободного времени. Поскольку занятия спортом благотворно влияют на ряд показателей физического и социально-психологического здоровья личности, то важнейшим направлением оптимизации процесса физического воспитания студентов видится привлечение их к систематическим непрерывным занятиям в спортивных кружках и секциях.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. *Здоровье в движении*. Москва, 1998.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодёжь и современность. *Теория и практика физической культуры*. 1995; 4: 2 – 7.
3. Дубровский В.И. *Валеология здорового образа жизни*. Москва: Флинта: Retorika, 1999.
4. Курьс В.Н. Система взглядов на образование человека в области физической культуры в онтогенезе. *Физическая культура и образование, спорт, биомеханика, безопасность жизнедеятельности*: материалы Междунар. науч. конф. Ч. 1. Под ред. Я.К. Коблева, Е.Г. Вернжицкой. Майкоп, 2011: 72 – 81.
5. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности. *Теория и практика физической культуры*. 2001; 4: 11 – 13.
6. Рожков П.А. *Развитие физической культуры и спорта – приоритетное направление социальной политики государства*. Available at: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2002n1/P2-8.HTM>
7. Столяров В.И. Философско-культурологический анализ физической культуры. *Вопросы философии*. 1988; 4.
8. *Физическая культура и физическое воспитание студентов в техническом вузе*: учебное пособие. Под ред. проф. В. Ю. Лебединского. Иркутск, 2012.
9. Хазова С.А. Личностные качества конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. *Теория и практика физической культуры*. 2008; 12: 64 – 68.
10. Холодов Ж.К. *Теория и методика физического воспитания и спорта*. Москва, 2000.

References

1. Bal'sevich V.K. *Zdorov'e v dvizhenii*. Moskva, 1998.
2. Bal'sevich V.K. Fizicheskaya kul'tura: molodezh' i sovremennost'. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 1995; 4: 2 – 7.
3. Dubrovskij V.I. *Valeologiya zdorovogo obraza zhizni*. Moskva: Flinta: Retorika, 1999.
4. Kury's V.N. Sistema vzglyadov na obrazovanie cheloveka v oblasti fizicheskoy kul'tury v ontogeneze. *Fizicheskaya kul'tura i obrazovanie, sport, biomehanika, bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*: materialy Mezhdunar. nauch. konf. Ch. 1. Pod red. Ya.K. Kobleva, E.G. Vernzhickoy. Majkop, 2011: 72 – 81.
5. Luby'sheva L.I. Social'naya rol' sporta v razvitii obschestva i socializacii lichnosti. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2001; 4: 11 – 13.
6. Rozhkov P.A. *Razvitie fizicheskoy kul'tury i sporta – prioritetnoe napravlenie social'noj politiki gosudarstva*. Available at: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2002n1/P2-8.HTM>
7. Stolyarov V.I. Filosofsko-kul'turologicheskij analiz fizicheskoy kul'tury. *Voprosy filosofii*. 1988; 4.
8. *Fizicheskaya kul'tura i fizicheskoe vospitanie studentov v tehničeskom vuze*: uchebnoe posobie. Pod red. prof. V. Yu. Lebedinskogo. Irkutsk, 2012.
9. Hazova S.A. Lichnostnye kachestva konkurentosposobnogo specialista po fizicheskoy kul'ture i sportu. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2008; 12: 64 – 68.
10. Holodov Zh.K. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.11.17

УДК 37. 068

Lyashenko M.I., teaching assistant, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State National Research University, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch), Solikamsk, E-mail: mariya852@mail.ru

Lebedeva G.A., Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Headed of Department of Social and Humanitarian disciplines, Perm State National Research University, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) (Solikamsk, Russia), E-mail: inst@solgpi.ru

PEDAGOGICAL VOLUNTARE AS A TYPE OF VOLUNTARY ACTIVITY OF STUDENTS. The article studies a phenomenon of pedagogical volunteering. The main work of the research includes an analysis of pedagogical, philosophical, sociological, economic and psychological research, revealing the basics, structure, purposes of volunteering. The aim of the article is to substantiate pedagogical volunteerism as an independent kind of volunteer activity of students. The authors focus on the pedagogical activity of volunteers as a means of solving strategic and tactical problems of spiritual and moral upbringing of minors in the place of residence. The materials of the article will also be of interest to those who study the ways and mechanisms of the spiritual and moral education of children.

Key words: volunteerism, professional pedagogical activity and pedagogical activity of volunteers, spiritual and moral education of minors, pedagogical volunteering.

М.И. Ляшенко, ассистент каф. педагогики и психологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Соликамский государственный педагогический институт (филиал), г. Соликамск, E-mail: mariya852@mail.ru

Г.А. Лебедева, канд. пед. наук, доц. зав. каф. социальных и гуманитарных дисциплин, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Соликамский государственный педагогический институт (филиал), г. Соликамск, E-mail: inst@solgpi.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЁРСТВО КАК ВИД ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Статья посвящена феномену педагогического волонтерства. Основное содержание исследования составляет анализ педагогических, философских, социологических, экономических и психологических исследований, раскрывающих сущность, структуру, назначение добровольчества. Целью статьи является обоснование педагогического волонтерства как самостоятельного вида добровольческой деятельности студенческой молодёжи. Авторы акцентируют внимание на педагогической деятельности волонтеров как средстве решения стратегических и тактических задач духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних по месту жительства. Материалы статьи будут интересны не только исследователям добровольчества как активно развивающейся социальной практики молодёжи, но и тем, кто изучает способы и механизмы духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи в современных условиях.

Ключевые слова: волонтерство, профессиональная педагогическая деятельность и педагогическая деятельность волонтеров, духовно-нравственное воспитание несовершеннолетних, педагогическое волонтерство.

В последние годы наблюдается устойчивый интерес молодёжи к добровольчеству. Предпочтительными направлениями волонтерской деятельности являются: экологическое волонтерство – озеленение муниципальных объектов, уход за животными; событийное и культурное добровольчество, социальное волонтерство – помощь нуждающимся категориям людей: инвалидам, сиротам, больным детям; благотворительность.

Однако среди всех видов социальной инициативы студенческой молодёжи не было отмечено целенаправленной работы с объединениями несовершеннолетних различных групп («группы риска», группы «норма», детей с ограниченными возможностями здоровья), организации духовно-нравственного воспитания детей и подростков по месту жительства.

Актуальность данного исследования определяется нормативными документами в области молодёжной политики на международном и федеральном уровне: Европейской хартией об участии молодёжи в общественной жизни на местном и региональном уровне; Федеральным законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», Стратегией развития молодёжи Российской Федерации на период до 2025 года. В перечисленных нормативных актах добровольческая деятельность обозначена как приоритетное направление молодёжной политики, способствующее развитию активной гражданской позиции молодого поколения, его профессиональному самоопределению и становлению нравственной, духовно развитой личности.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования определяют основной вектор волонтерской деятельности в детско-юношеской среде – духовно-нравственное воспитание на основе гражданских ценностей с учетом традиционной религиозной культуры. Мы считаем, что перспективным ресурсом, эффективным средством в решении такой социально значимой проблемы, как духовно-нравственное воспитание несовершеннолетних, может стать студенческая молодёжь, вовлеченная в педагогическую волонтерскую деятельность. В данной статье мы попытаемся определить содержание и специфику педагогического волонтерства как вида добровольческой деятельности молодёжи.

Волонтерство как средство, ресурс профессиональной подготовки, формирования профессиональных компетенций будущих специалистов социальной сферы (социальных работников, педагогов и психологов) в своих исследованиях анализируют Е.В. Болотова, О.Р. Данилова, С.Г. Екимова, В.Р. Каримов, Л.Ф. Козодаева, Н.В. Маковой, В.В. Митрофаненко, И.А. Степанова, З.А. Андержанова, О.В. Митрохина, А.В. Мороз, А.В. Путинцев в своих исследованиях в качестве субъектов добровольческой деятельности рассматривают безнадзорных подростков, воспитанников детских домов. По мнению авторов, участие таких детей в профилактике негативных явлений среди сверстников, позволяя самим волонтерам выработать приемлемые модели преодоления своих трудностей, восполнить недостатки собственной социализации. Д.Н. Денисова в своем исследовании анализирует деятельность волонтеров по приобщению детей-сирот к духовно-нравственной культуре. И.Н. Григорьев рассматривает волонтерскую деятельность как средство формирования гражданской ответственности. С.В. Гальман, Ю.В. Паршина в своих исследованиях показывают, что участие в добровольческой деятельности детей и молодёжи способствует их нравственному воспитанию. С.В. Тетерский добровольческую деятельность

детей и молодёжи связывает с воспитанием социальной инициативности – интегративного качества конкурентоспособной личности, обеспечивающего жизнеспособность, динамичность и мобильность личностного развития в интересах общества и государства. В исследованиях Е.В. Акимовой, Л.Е. Никитиной волонтерская деятельность рассматривается как направление работы детских и молодёжных общественных организаций.

Необходимо определиться с тем, что такое волонтерство, какое место занимает педагогическое волонтерство среди других видов добровольческой практики в России.

Этимологическое слово «волонтер» восходит к латинскому «voluntarius», что означает «добровольный», «действующий по собственной воле», позже это слово появилось во Франции, Англии и Германии [1, с. 28]. В этих странах изначально «волонтерами» назывались солдаты, поступившие на военную службу исключительно по собственному желанию. В России слова «волонтир», «волонтер» начали использовать в период правления Петра I, однако не получили широкого распространения. К концу XIX века благодаря организациям «Общество милосердия», «Армия спасения», «Красный крест» слово «волонтерство» перестало связываться с военной службой и окончательно закрепило значение благотворительной, общественно полезной, бескорыстной деятельности.

Е.В. Акимова, С.В. Гальман, Е.А. Луговая, рассматривая вопрос генезиса добровольчества в России, отметили, что труд на благо ближних, добродетель, милосердие по отношению к нуждающимся всегда были неотъемлемой частью жизни российского общества на протяжении всей его истории. По мнению специалиста в области культурологии Е.А. Луговой, каждый период истории государства связан с появлением определенных форм добровольчества. В Древней Руси добровольчество было представлено как взаимопомощь внутри родовой общины. В период становления государственности, после крещения Руси добровольческая деятельность связывалась с проявлением христианской добродетели. В эпоху Просвещения – как деятельность государственных благотворительных учреждений, подчиненных Приказу общественного призрения (богадельни, сиротские дома, больницы). Добровольчество XIX века – гражданская активность интеллигенции, частная благотворительность. В советский период добровольный труд стал неотъемлемой частью социалистического образа жизни. Люди самоотверженно трудились в военные и послевоенные годы, традицией стали субботники, деятельность скаутских и коммунарских объединений, пионерской и комсомольской организаций [2]. В Российской Федерации 1991 год ознаменовал начало новой формы добровольчества, связанной с переходом самоорганизующихся и самоуправляемых добровольческих объединений на новый уровень, уровень институционализации, что выражается в создании специальных организационных структур с определенной иерархией, в регламентации волонтерской деятельности и её юридической легитимизации [3]. Сегодня этот процесс набирает силу, о чем свидетельствует внимание со стороны государства, признание волонтерской деятельности одним из приоритетных направлений молодёжной политики и социально-экономического развития Российской Федерации. Данные положения подтверждаются содержанием Основ государственной молодёжной политики на период до 2025 года, Концепции долгосрочного социально-экономического развития.

В связи с легитимацией данного вида деятельности возникла необходимость четкого разграничения способов, форм, направлений добровольчества. Г.П. Бодренкова, Ю.В. Паршина, А.В. Трохина в своих исследованиях предлагают основания для классификации видов волонтерской инициативы, исходя из

факта временных затрат (регулярное, периодическое, сезонное, эпизодическое), места работы (локальное, национальное и международное добровольчество), возрастной группы, правового статуса (формальное и неформальное волонтерство), сферы занятости. На сегодняшний день к приоритетным направлениям волонтерской практики согласно Резолюции Всероссийского форума добровольцев 2016 года относят: «волонтеров победы», социальное, событийное, инклюзивное, медицинское, культурно-просветительское волонтерство, волонтерство в чрезвычайных ситуациях, волонтерство в образовательных организациях, серебряное, корпоративное, экологическое и профессиональное волонтерство [4].

Мы видим, что среди обозначенных направлений добровольческой деятельности нет педагогического волонтерства. Данная ситуация связана с тем, что педагогическую деятельность добровольцев рассматривают как составляющую социального волонтерства. При этом есть основания, которые дают возможность разграничить социальное и педагогическое волонтерство: круг благополучателей, характер оказываемой помощи.

Социальное волонтерство имеет достаточно широкую целевую аудиторию: инвалиды, одинокие пожилые люди, воспитанники детских домов, терминальные больные, бездомные, заключенные и др. Характер деятельности добровольцев сводится к поддерживающей практике. Ярким примером социального волонтерства является деятельность общественной организации «Даниловцы» (г. Москва) [5], осуществляющей с 2008 года регулярную работу добровольческих групп в больницах, детских домах, домах престарелых; оказывающей помощь в ремонте жилья инвалидам и малообеспеченным семьям. Волонтеры также принимают участие в проведении акций, благотворительных ужинов, праздников и балов; переписываются с одинокими людьми, заключенными, кормят бездомных.

Педагогическое волонтерство как отдельное направление добровольческой деятельности имеет свой, но более узкий круг благополучателей – это дети и молодежь, которым необходима социально-педагогическая помощь. Иными словами, все категории детей и молодежи, которые нуждаются в участии, заботе, внимании и помощи добровольцев данного направления.

Мы не ставим перед собой задачу сравнивать все направления добровольческой деятельности с педагогическим волонтерством, хотя данное сравнение может еще раз показать самобытность педагогического волонтерства и законное право на существование как отдельного вида добровольческой деятельности. Считаем важным отметить следующее: каждое направление добровольчества выполняет в большей или меньшей степени воспитательную функцию, способствует решению отдельных воспитательных задач по отношению к самим участникам. В то время как педагогическое волонтерство преследует цель охвата целенаправленным педагогическим влиянием, прежде всего, благополучателей. Педагогическое волонтерство является неким объединяющим началом, где вещи и явления, окружающая среда и общество выступают как инструменты воспитания.

Феномен добровольчества стал предметом исследований не только в педагогике, но и в философии, социологии, экономике и юриспруденции, психологии. Каждое научное направление описывает и интерпретирует волонтерство применительно к своему предмету исследования, концентрируя внимание на отдельных его аспектах. Попробуем, используя методологический ресурс этих наук, дать характеристику педагогического волонтерства как вида добровольческой деятельности.

В философской литературе с античных времен добровольчество рассматривается через соотношение понятий: свобода воли и благо.

В античной мифологии, в трудах Платона, Аристотеля мы видим образ гражданина, проявляющего свободную волю к совершению подвига, героического поступка ради служения народу, государству, справедливости, истине. В работах средневековых мыслителей А. Августина, Ф. Аквинского благо понимается как самоотречение, самопожертвование человека, посвящение себя Богу, а идея свободы воли исчезает. В эпоху Возрождения у Р. Декарта, Т. Кампанеллы, Ф. Рабле, Т. Мора, Ж.-Ж. Руссо и др. свобода воли и разума человека обретает особую ценность, благо отождествляется с пользой и прогрессом. В немецкой классической философии (Г. Гегель, Л. Фейербах) усиливается дух активной деятельности человека и его альтруизма на благо общества. В марксистской литературе добровольное служение и добровольный труд без эксплуатации во имя свободы, равенства, братства были приоритетами в обосновании целесообразности

социалистических и революционных движений. В зарубежной философии 20 века намечается тенденция к абсолютизации идеи свободы воли, что приводит к пропаганде добровольного жизнеотрицания (А. Шопенгауэр) и реакционного самоутверждения. (Ф. Ницше) Антропоцентрическая доминанта добровольчества, выражающаяся в преобразовательной активности человека, освобожденной от духовно-нравственных критериев, привела к глобальным войнам, катастрофам, разрушению экосферы [6].

Современная философия добровольчества в России опирается на наследие русской религиозной философии Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, где решена проблема свободы воли и блага. Добрая воля человека направлена на благодеяние. Смысл блага заключается в том, чтобы жить и содействовать жизни окружающих людей и природного мира. Этика добровольчества – это созидание, жизнеутверждение, практика подвижничества. Педагогическое волонтерство, с точки зрения философско-этической мысли, это помощь ребенку в обретении свободы выбора между добром и злом, в понимании смысла и ценности созидательной для себя и других людей жизни, в принятии духовной свободы, которая означает власть над своим эгоизмом и страстями.

Социологи М.И. Балаян, Г.П. Бодренкова, Л.А. Кудринская, М.В. Певная, О.И. Холина на основе анализа отечественного и зарубежного опыта раскрывают специфику феномена добровольчества как социального явления через категории: структурный компонент «гражданского общества», «социальная общность», «социальный институт», «инструмент инновационного и модернизационного развития общества».

Г.П. Бодренкова говорит о волонтерстве, как о позитивной социальной практике, которая является основополагающим элементом гражданского общества, представляющего собой граждан способных сознательно, без вмешательства государства, самостоятельно решать важные социальные задачи. При этом уровень развития гражданского общества, преодоление бедности и решение многочисленных социальных проблем зависит от вовлеченности граждан в добровольческую деятельность [7].

Научные и методические разработки социологов за последние 15 лет по вопросам конвертации личностных ресурсов добровольцев в коллективные практики, развития общественно-государственного партнерства в создании региональных и муниципальных добровольческих центров, совершенствования системы профессиональной подготовки кадров и популяризации ценностей молодежного волонтерства в обществе создали необходимые предпосылки для развития новых направлений в добровольческом движении молодежи России. Одним из таких направлений, на наш взгляд, является педагогическое волонтерство.

Изучение волонтерства с экономической точки зрения традиционно осуществляется зарубежными исследователями. Экономические эффекты добровольчества стали объектом исследования А.В. Трохиной. Она солидарна с социологами в оценке этого социального явления как индикатора степени развитости гражданского общества. Исследователь анализирует волонтерский труд как часть экономики общественного сектора, как особую форму занятости населения. Специфику проявления волонтерской деятельности автор характеризует через экономические понятия: спрос, субъекты спроса, предложение добровольческого труда, качество рабочей силы, трудовая мотивация, компенсация труда, регулирование социально-трудовых отношений и занятости волонтеров [8]. Опираясь на эти категории, проанализируем педагогическое волонтерство.

Спрос на педагогический добровольческий труд определяется потребностью общества решать проблемы, связанные с негативными явлениями в детско-молодежной среде и отсутствием достаточного количества кадровых и материальных ресурсов для их решения. А.В. Трохина отмечает, что спрос на добровольный труд может быть регулярным, сезонным и периодическим. Необходимость в педагогической волонтерской работе в большей степени возникает в летний период, когда значительная часть несовершеннолетних находится за пределами образовательных учреждений и лишена достаточного контроля со стороны родителей. М.Н. Стриханова, Ф.Э. Шереги провели исследование летнего досуга детей в России и отметили, что четверть детей школьного возраста летом лишена организованного отдыха и оздоровления, к этой группе в большей мере относятся дети, находящиеся в социально опасном положении [9, с. 15].

Субъектом спроса на педагогическую деятельность волонтеров является государство, что подтверждается в Страте-

гии развития молодёжи до 2025 года положениями о содействии общественным инициативам в решении задач профилактики негативных явлений в детской и молодёжной среде, о повышении уровня духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения [10]. В число субъектов спроса также входят благотворительные фонды, некоммерческие организации, готовые оказывать помощь в реализации социально-педагогических проектов, акций, мероприятий; религиозные организации, образовательные учреждения, родители детей учётных категорий и сами подопечные.

Предложение волонтерского педагогического труда – это количество труда и времени, которое доброволец готов отдать работе с детьми различных категорий в летний период, не считывая на материальное (денежное) поощрение. Педагогическое добровольчество реализуется в форме разовых акций, мероприятий или средне- и долгосрочных проектов. Л.Е. Сикорская отмечает, что студенты-волонтеры отдают предпочтение разовым акциям и мероприятиям. Притом, что решение задач духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних предполагает длительную, системную работу с детьми. Кроме того, в летний период студенческая молодёжь стоит перед выбором: предложить свой труд детским оздоровительным лагерям, центрам, лагерям дневного пребывания и получить за это деньги или посвятить свое свободное время безвозмездной работе с детьми учётных категорий. Выбор в пользу педагогического волонтерства будет приниматься на основе большого количества факторов: личные потребности и мотивация, оценка собственных сил и возможностей в педагогической работе с детьми, условия труда.

Педагогическое волонтерство относится к таким видам добровольческой деятельности, где к качеству рабочей силы предъявляются особые требования. Это, прежде всего, связано с особенностями педагогической деятельности как таковой. Педагогическая деятельность подразумевает целенаправленное воздействие на личность и прогнозирование результатов этого воздействия, ответственность за жизнь и здоровье подопечных во время совместной работы. Однако нормативные требования к качеству рабочей силы волонтера-педагога не закреплены, поэтому их, как правило, определяет та организация, которая привлекает добровольцев к данному виду деятельности.

А.В. Трохина, рассматривая специфику трудовой мотивации добровольцев, отмечает, что, прежде всего, «данный вид занятости способствует удовлетворению потребностей в признании, самоуважении и самоактуализации» [8]. Участие в педагогическом волонтерстве требует устойчивой мотивации. Поэтому мотивы должны быть связаны с удовлетворением не одной, а нескольких потребностей (социальных, альтруистических, духовных). Мы считаем, что для осуществления добровольной педагогической деятельности, определяющими мотивами волонтера должны стать: искреннее желание помочь детям и подросткам «группы риска» в преодолении коммуникативной, деятельностной и (или) интеллектуальной несостоятельности; стремление получить профессиональный, личностный опыт в данном виде деятельности.

Труд добровольца является безвозмездным, т.е. волонтеры не получают за него денежное вознаграждение. Однако, добровольцу могут возместить затраты на питание, транспорт, проживание. Для укрепления трудовой мотивации педагогов-волонтеров применяются методы нематериального поощрения: обучение, предоставление возможности бесплатно посетить культурно-развлекательные мероприятия, (театр, кинотеатр, концерты, музей), также это может быть поездка на молодёжный форум, конференцию, слет и др. Грамоты и благодарственные письма стали особенно актуальными (как вид поощрения) для добровольцев с введением в практику книжек волонтера, т.к. для их получения сегодня необходимо предоставить портфолио. Получение книжки волонтера также может стать способом поощрения, символом признания ценности труда добровольца.

На текущий момент добровольческая деятельность, в частности и педагогическая, регулируется Федеральным законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». В нем закреплен статус добровольца как «физического лица, осуществляющего благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг» [11]. В законе также указано, что благотворительная деятельность осуществляется в целях «участия в деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних,

содействия патриотическому, духовно-нравственному воспитанию детей и молодёжи».

Вопрос формализации социально-трудовых отношений с волонтерами, осуществляющими педагогическую деятельность, возникает в случае их участия в долгосрочных социально-педагогических проектах. В таком случае необходимо определить границы ответственности добровольца за жизнь и здоровье подопечных во время совместной деятельности, добросовестность в выполнении своих обязанностей, доведение оговоренной работы до конца, его обязанности и права: в случае, если доброволец пострадает от действий подопечных, их родителей, в случае возмещения затрат на расходы, которые возникли в процессе деятельности: на транспорт, питание, проживание.

Психолог Е.С. Азарова, исследует волонтерство с опорой на структурно-морфологическую парадигму психологического анализа деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Исследователь в своей работе представляет психологическую (внутреннюю) структуру добровольческой деятельности, которая включает в себя следующие компоненты: потребности, мотивы, цель, личностный смысл, действия, продукт (благо), результат для личности и результат для общества [12]. При этом вызывает возражение наличия компонента «результат для общества»: какое отношение этот компонент имеет к психологической (внутренней) структуре деятельности.

Попробуем раскрыть психологическое содержание педагогической деятельности добровольцев в решении проблем духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних, используя компоненты, представленные в исследовании Е.С. Азаровой.

Наряду с основными принципами волонтерства – безвозмездность, добровольность и нацеленность на общественное благо, педагогическая волонтерская деятельность предполагает осознанный (осмысленный) подход к выполнению данной деятельности, направленность на получение положительных результатов воздействия на личность благополучателя (детей и подростков), системность и последовательность в решении задач духовно-нравственного воспитания.

Исходными компонентами деятельности, в том числе волонтерской, являются потребности и мотивы. Педагогическая добровольческая деятельность связана с потребностями высшего порядка: альтруистическими, социальными и духовными. Альтруистические потребности педагогов-волонтеров состоят в искреннем желании бескорыстно помочь детям и подросткам в преодолении возникающих жизненных трудностей, связанных с их интеллектуальной, деятельностной и (или) коммуникативной несостоятельностью в школе и семье: помочь подопечному выявить ту сферу интеллектуальной деятельности, где он сможет быть успешным, найти такие виды деятельности (культурно-творческая, спортивная, игровая, исследовательская и др.), где воспитанник может получить признание сверстников, волонтеров-вожатых, родителей, общества; наладить конструктивные взаимоотношения со сверстниками, членами семьи, волонтерами-вожатыми и с другими людьми.

Социальные потребности связаны с желанием осуществлять добровольную педагогическую деятельность в группе единомышленников, стремлением получить признание и уважение со стороны своих воспитанников, общества, повысить уровень своей профессиональной компетенции. Для организации процесса духовно-нравственного воспитания у добровольца также должны быть духовные потребности, выражающиеся в желании духовного и нравственного самосовершенствования, более глубокого осмысления традиционных для российского общества духовных ценностей (ценностного отношения к себе, своей семье, обществу, Отечеству, труду, знаниям, природе и миру в целом), стремление к духовно-насыщенному общению с подопечными.

Участие в педагогической волонтерской деятельности, в частности, решение задач духовно-нравственного воспитания, требует устойчивой мотивации. Длительное и качественное выполнение студентами-добровольцами воспитательной работы может обеспечить наличие совокупности идеалистических (альтруистическое желание способствовать положительным изменениям в духовно-нравственном воспитании детей и подростков, исполнить таким образом свой религиозный, общественный долг) и прагматических мотивов (мотивов выгоды и личностного роста), которые связаны с профессиональным самосовершенствованием, получением опыта работы с детьми учётных категорий, освоение технологий духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних, а также с возможностью получения полезных связей.

У студентов могут присутствовать и компенсаторные мотивы: стремление преодолеть чувство одиночества, побороть свои комплексы, обрести чувство уверенности в себе и своих силах в процессе совместной деятельности с детьми, получить признание и уважение своих подопечных. Значимы для студенческой молодежи мотивы расширения социальных контактов: желание проводить время со своими друзьями, выполняя полезное дело или организуя свой досуг.

На основе потребностей и мотивов формируется идеальный образ результата деятельности, ее цель. Целью добровольной педагогической деятельности является профилактика негативных зависимостей у детей и подростков, нравственной и мировоззренческой дезориентации, духовной беспризорности через предъявление духовно-нравственных ценностей, традиций определенной религиозной культуры, приобщение к историко-краеведческому наследию своей территории.

Цель определяет последующие действия и их содержание. Прежде чем действие перейдет во внешнюю деятельность доброволец соотносит свои потребности, желания, интересы, способности с поставленной целью и теми условиями, в которых должна осуществляться работа. Не каждый студент-доброволец готов работать с детьми разных категорий. Кто-то может отказаться от деятельности из-за недостаточной технической оснащенности досуговой площадки или места ее расположения. В процессе принятия решения волонтер отвечает на вопрос: «Буду ли я в свое свободное время безвозмездно работать с детьми?» После того, как волонтер определился в выборе, он переходит к планированию, определяет алгоритм действий, которые необходимо совершить для достижения цели. Доброволец определяет время для прохождения специальной психолого-педагогической подготовки, для самостоятельной работы над методической копилкой, программой совместной деятельности с подопечными, над техникой речи, для приобретения недостающих знаний по истории и культуре и др. На протяжении всей работы доброволец проводит оценку самого себя в этой деятельности, отношение детей к нему как старшему товарищу, наставнику, воспитателю, к проведенным мероприятиям и при необходимости корректирует то, что мешает достичь результата.

Результатом или «продуктом» педагогической деятельности волонтера являются положительные изменения в поведении и деятельности подопечных, которые выражаются в ценностном отношении воспитанников к своей жизни, себе и другим людям; в повышении уровня их социальной компетенции и потребности в общении и достижениях. Возвращаясь к специфике педагогической деятельности, отметим, что в процессе воспитания, нравственного общения изменения происходят не только у воспитанников, но и воспитателей. В итоге у добровольца происходят личностные изменения, связанные с саморазвитием (получение знаний по организации процесса духовно-нравственного воспитания детей и подростков, повышение уровня историко-культурной, краеведческой образованности (знание значимых исторических фактов о России, крае и территории, знания о православных праздниках и традициях, о традиционных ценностях российского общества (человек, семья, общество, Отечество, знания, труд, природа, мир); самореализацией (возможность применить свои таланты, знания, умения и навыки в работе с детьми, почувствовать собственную значимость, получить признание общества).

Важным компонентом психологической структуры добровольческой педагогической деятельности также являются индивидуально-психологические характеристики волонтера.

В педагогических исследованиях, посвященных вопросам добровольчества, большинство авторов отмечает его педагогический потенциал – наличие некоторой совокупности воспитательных возможностей, условий для личностного и профессионального становления участников волонтерской деятельности.

Е.В. Акимова впервые вводит понятие педагогическое волонтерство и рассматривает его как «единство практической и теоретической готовности всех субъектов (подростков и молодежи, волонтеров, родителей и педагогов) в осуществлении взаимодействия в решении воспитательных задач» [13, с. 136].

На наш взгляд, в этом определении отсутствует главная составляющая – непосредственная практическая деятельность волонтеров. Готовность к деятельности и сама деятельность – это не тождественные понятия, их соотношение можно рассматривать как причину и следствие.

Педагогическое волонтерство – это педагогическая деятельность, осуществляемая субъектом добровольно и безвозмездно,

направленная на решение социально-педагогических задач в детско-юношеской среде.

Педагогическое волонтерство может осуществляться как профессионалами, людьми, имеющими соответствующую квалификацию (педагогическое или психологическое образование), так и непрофессионалами, чаще всего студентами педагогических и непедагогических вузов, колледжей, старшими школьниками. Участие непрофессионала в педагогическом волонтерстве допустимо при условии прохождения им соответствующей психолого-педагогической и методической подготовки.

Педагогическое волонтерство может быть реализовано в виде индивидуальной работы добровольца с ребенком. Примером такого рода деятельности может считаться программа индивидуального наставничества, реализуемая волонтерами общественной организации «Старшие братья, Старшие сестры». Добровольцы в процессе индивидуального общения со своими подопечными (детьми, оставшимися без попечения родителей; детьми из семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации) помогают им раскрыть личностный потенциал, адаптироваться и полноценно участвовать в жизни общества. Еще одним примером индивидуальной адресной помощи является деятельность волонтеров-репетиторов. В г. Москва студенты НИУ ВШЭ реализовали проект «Академия Матиуша»: студенты и выпускники учебного заведения объединились для оказания добровольной помощи воспитанникам детских домов в подготовке к сдаче ЕГЭ и ГИА.

Популярна среди студенческой молодежи работа в составе волонтерской группы с коллективом детей и подростков, для выполнения которой достаточно нескольких организационных собраний, инструктажей. К такому виду деятельности относятся разовые акции, игровые мероприятия, проведение творческих мастер-классов. Хотя с точки зрения эффективного воспитательного воздействия к данным формам работы необходимо подходить со всей серьезностью. Именно эти формы подходят для «мягкого воздействия» на воспитанников. Процесс грамотного творческого и игрового общения, наполненный ценностным содержанием, может стать поводом для самоанализа, переоценки своей системы ценностей, поведения, деятельности, побудить к работе над собой. Примером реализации программ групповой работы с детьми и подростками (сироты, воспитанники детских домов, «группа риска», одаренные дети) является деятельность фондов «Кто, если не я?» (действует на территории Ярославской, Тверской, Липецкой и Воронежской областей), «Источник надежды» (г. Пермь), общественной организации ДИМСИ, студенческого волонтерского объединения «Ребята с нашего двора» (г. Соликамск).

Изучение нормативных документов, педагогических исследований, посвященных проблеме использования волонтеров в педагогической сфере, позволяет нам выявить отличия профессиональной и волонтерской педагогической деятельности (см. таблицу 1). В контексте нашего исследования педагогическое волонтерство – это деятельность студентов, будущих педагогов.

Для того чтобы раскрыть специфику педагогического волонтерства в сфере духовно-нравственного воспитания мы проанализировали философские, социологические, экономические, психологические и педагогические исследования.

Философия раскрывает исходный смысл педагогического волонтерства как свободного ценностного выбора человеком созидательной для себя и других людей деятельности. Социология определяет место педагогического волонтерства в ряду других социальных практик молодежи и ее направленность на решение проблем духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних. Экономика позволяет оценить экономические эффекты педагогической добровольческой деятельности и условия занятости волонтеров, психология – рассмотреть внутреннюю структуру добровольческой деятельности, составить представление о потребностях и мотивах педагога-волонтера, о механизмах принятия решения участвовать или не участвовать в данной деятельности и необходимых качествах личности, которые позволят достичь положительных результатов. Опыт педагогических исследований дает возможность определить воспитательный потенциал добровольчества и необходимые требования к педагогической компетенции волонтеров для организации процесса духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних.

Синтез научных взглядов на различные аспекты педагогической деятельности волонтеров помогает нам сделать следующее заключение.

Таблица 1

Сравнение профессиональной педагогической деятельности и педагогической деятельности волонтеров-студентов, будущих педагогов

Параметры сравнения	Профессиональная педагогическая деятельность	Педагогическая деятельность волонтеров – студентов, будущих педагогов
Целевая аудитория	Все категории несовершеннолетних	Несовершеннолетние, нуждающиеся в социально-педагогической поддержке
Требования к качеству рабочей силы	Сформированность общекультурных и профессиональных компетенций, что подтверждается документами о профессиональном образовании. Педагогическая деятельность соответствует требованиям Профессионального стандарта педагога.	Педагогическое волонтерство – этап подготовки к профессиональной педагогической деятельности. Специальная психолого-педагогическая подготовка добровольцев определяется содержанием и характером их работы. Требования к качеству подготовки добровольца предъявляются организаторами педагогической деятельности добровольцев.
Условия труда	В специально организованных условиях, в образовательной организации в соответствии с нормативными требованиями	Добровольная педагогическая деятельность может быть регулярной, сезонной, периодической. Условия работы могут быть разными (в хорошо оборудованном помещении, на улице, на специальной площадке и др.)
Характер труда	Педагогическая целесообразность, планомерность, наличие постоянной обратной связи, результативность.	
Нормативно-правовое регулирование деятельности	Федеральный закон «Об образовании в РФ», с педагогом заключается трудовой договор;	Конкретный официальный нормативный документ, регулирующий добровольную педагогическую деятельность, отсутствует. В некоторых организациях издаются локальные акты, определяющие порядок и условия привлечения волонтеров к организации досуга детей.
Требования к результатам труда	Требования к образовательным результатам регламентируются ФГОС	Требования к результатам педагогической деятельности волонтеров предъявляются организаторами их работы.
Поощрение труда	Заработная плата, стимулирующие выплаты, различные формы морального поощрения.	Отсутствие материального поощрения; возможна компенсация затрат волонтеров. Используются различные формы морального поощрения
Возрастные ограничения	С 18 лет	

Педагогическое волонтерство – это педагогическая деятельность, осуществляемая субъектом добровольно и безвозмездно, направленная на решение социально-педагогических задач в детско-юношеской среде.

Педагогическое волонтерство как форма занятости студенческой молодежи имеет свою специфику, определяется особенностью педагогической деятельности, качеством и результатом которой проявляются в позитивных изменениях личности благополучателя – воспитанника. Для участия волонтеров в среднесрочных и долгосрочных социально-педагогических проектах необходимо обеспечить дополнительное нормативное регулирование этой деятельности, определить специальные требования к подготовке волонтеров и их допуску к реализации проектов, где «высока цена ошибки». Эти требования предполагают наличие

у каждого добровольца синтеза идеалистических, альтруистических, социальных и прагматических мотивов к осуществлению волонтерской деятельности; сформированность педагогических компетенций для работы с детьми учетных категорий; наличие модельного и реального опыта проектирования процесса духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних; принятие требований к качеству и условиям труда добровольца на досуговых площадках.

Для того чтобы педагогическое волонтерство стало средством духовно-нравственного воспитания, добровольцы должны пройти специальное обучение, разработать собственные проекты совместной деятельности детей и взрослых на досуговой площадке, осознать личностный смысл своего участия в воспитательной работе.

Библиографический список

1. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Том 1 (А – Д). Москва: Прогресс, 1986.
2. *Новая философская энциклопедия*. Под редакцией В.А. Степина. Москва: Мысль, 2001.
3. *Резолюция Всероссийского форума добровольцев*, 22 – 27 октября 2016 г., Санкт-Петербург. Available at: <http://xn--80akivbcegdodc1d.pdf>
4. *Даниловцы. «О Нас»*. Available at: www.danilovcy.ru/structure
5. Сикорская Л.Е. *Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: концептуальные основы*. Москва: Издательство МосГУ, 2010.
6. Бодренкова Г.П. *Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике*. Москва: АНО «СПО СОТИС», 2013.
7. *Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html>
8. Трохина А.В. *Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование*. Диссертация ... кандидата экономических наук. Москва, 2012.
9. *О благотворительной деятельности и благотворительных организациях (федеральный закон)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/
10. Азарова Е.С. *Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности*. Диссертация...кандидата психологических наук. Хабаровск, 2008.
11. Акимов Е.В. *Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений*. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Рязань, 2006.

References

1. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Tom 1 (A – D). Moskva: Progress, 1986.
2. *Novaya filosofskaya enciklopediya*. Pod redakciej V.A. Stepina. Moskva: Mysl', 2001.
3. *Rezolyuciya Vserossijskogo foruma dobrovol'cev*, 22 – 27 oktyabrya 2016 g., Sankt-Peterburg. Available at: <http://xn--80akivbcegededodc1d.pdf>
4. Danilovcy. «O Nas». Available at: www.danilovcy.ru/structure
5. Sikorskaya L.E. *Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj deyatel'nosti v socializacii studencheskoj molodezhi: konceptual'nye osnovy*. Moskva: Izdatel'stvo MosGU, 2010.
6. Bodrenkova G.P. *Sistemnoe razvitiye dobrovol'chestva v Rossii: ot teorii k praktike*. Moskva: ANO «SPO SOTIS», 2013.
7. *Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html>
8. Trohina A.V. *Zanyatost' volonterov v Rossii: formirovanie i regulirovanie*. Dissertaciya ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. Moskva, 2012.
9. *O blagotvoritel'noj deyatel'nosti i blagotvoritel'nyh organizacijah (federal'nyj zakon)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/
10. Azarova E.S. *Psichologicheskie determinanty i `effekty dobrovol'cheskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya...kandidata psichologicheskikh nauk. Habarovsk, 2008.
11. Akimova E.V. *Pedagogicheskoe volonterstvo v deyatel'nosti detsko-molodezhnyh ob`edinenij*. Dissertaciya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Ryazan', 2006.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 372.881.161.1

Mandrikova G.M., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mandrikova@mail.ru

Krotova A.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: anakrv@yandex.ru

METHODICAL QUERY AS A TOOL FOR MODELING OF CONTINUING EDUCATION PROGRAMS (BASED ON THE RESULTS OF A SURVEY OF MONGOLIAN TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE). The article raises a problem of modeling programs for improving qualifications of teachers of Russian as a foreign language on the basis of methods of methodological inquiries formed as a result of the questioning of future students of the faculty for advanced training. The authors of the article analyze the results of an experiment (questionnaire) of Mongolian teachers of RCTs with the aim of capturing them in obtaining certain methodological knowledge and practical skills in teaching the Mongols to the Russian language. The answers received are interpreted as methodological inquiries to the authors of the program of advanced training in RCTs.

Key words: methodology of teaching Russian as a foreign language, a methodical inquiry, an experimental questionnaire, a model for a program of advanced training in RCTs.

Г.М. Мандрикова, д-р филол. наук, доц., зав. каф. филологии, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: mandrikova@mail.ru

А.Г. Кротова, канд. филол. наук, доц. каф. филологии, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: anakrv@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ ЗАПРОС КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ МОНГОЛЬСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Статья подготовлена в ходе реализации гранта в форме субсидии, полученного в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016 – 2020 годы.

В статье ставится проблема моделирования программы повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного на основе системы методических запросов, сформированной в результате анкетирования будущих слушателей факультета повышения квалификации. Авторы статьи анализируют результаты эксперимента (анкетирования) монгольских преподавателей РКИ с целью выявления у них необходимости в получении тех или иных методических знаний и практических навыков в обучении монголов русскому языку. Полученные ответы интерпретируются как методические запросы к авторам программы повышения квалификации по РКИ. Методический запрос в этом случае понимается как указание на необходимый аспект рассмотрения той или иной методической категории и на целесообразную глубину его рассмотрения.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, методический запрос, экспериментальное анкетирование, модель программы повышения квалификации по РКИ.

Всё ужесточающиеся требования к преподавателю высшей школы в части постоянного (и читай – непрерывного) повышения его квалификации (к профессиональному теперь в обязательном порядке добавились информационно-коммуникационные технологии и – для тех, кто не имеет педагогического образования – педагогика) вынуждают руководителей факультетов повышения квалификации (ФПК) и преподавателей, ведущих курсы повышения квалификации (ПК), существенно пересматривать структуру и содержание своих дисциплин в сторону их оптимизации. Действительно, позволить себе полугодовой, месячный или даже двухнедельный курс обучения на ФПК может далеко не каждый преподаватель, желающий получить новые знания / компетенции. И дело даже не в оплате таких курсов, хотя их стоимость достаточно высока: в условиях тотального сокращения и слияния кафедр и вузов нагрузка доцента (а именно эти люди несут на себе основное бремя учебной, научно-исследовательской и

организационно-методической работы) не позволяет ему надолго отрываться от учебного процесса. Понятно, что под удобным словом «оптимизация» чаще всего понимается сокращение времени, затрачиваемого на освоение такого курса ПК: как правило, это переход на дистанционную модель и замена тренинга обзорными лекциями, проведение которых может «прикрепляться» к научным конференциям – съездил на конференцию и заодно повысил квалификацию. Если речь идет о сугубо научной составляющей определенной научной области, то такие формы ПК вполне разумны, однако в случае с повышением квалификации в областях, предполагающих практическое владение преподавателем новыми знаниями, фактически компетенциями (в нашем случае речь идет о лингводидактике, в частности повышении квалификации по методике преподавания русского языка как неродного \ иностранного), то такая оптимизация никакой пользы, кроме соответствующего документа, не приносит.

Безусловно, перемены в системе ФПК необходимы, это требование времени, поэтому любые разумные предложения в этой области представляются сегодня особенно актуальными. Имея практически 10-летний опыт преподавания на ФПК и пройдя через различные «инновации», оптимизирующие обучение преподавателей, мы считаем возможным предложить иной подход к разработке оптимальной программы дисциплины, выбираемой преподавателями для ПК, которая предполагает не только сокращение времени обучения, но и удачно komponуется с дистанционной формой обучения. Для обоснования своей точки зрения на поставленную проблему обратимся к рассмотрению термина «методический запрос».

Термин «методический запрос» (первоначально «лингво-методический запрос») был введен в научный обиход известным специалистом в области общей и учебной лексикографии В.В. Морковкиным [1]. Под данным термином автор понимал указание на аспект рассмотрения слова в том или ином учебном словаре. Таким образом, первоначально термин имел узкое толкование, поскольку предполагался для использования в теории и практике учебного лексикографирования. Однако со временем его толкование расширилось до «указания на необходимый методический аспект рассмотрения той или иной категории, языковой единицы и т.п. и на целесообразную с точки зрения методики глубину рассмотрения этого аспекта» [2].

На наш взгляд, обсуждаемый нами термин «методический запрос» в современной лингводидактике используется в более широком значении – **указание на необходимый аспект рассмотрения той или иной категории и на целесообразную глубину рассмотрения этого аспекта**, – что на наш взгляд, позволяет использовать его в лингводидактике вместо привычных общеупотребительных понятий «потребность», «социальный запрос», «методический заказ» [3]. Такое расширение значения представляет собой типичную картину семантического сдвига. Заметим, что его использование вполне соотносится с термином А.Р. Арутюнова «коммуникативный запрос», который предполагает учет коммуникативных потребностей иностранного учащегося при создании учебника русского языка как иностранного [4]. Таким образом, термин «методический запрос» может выполнять те же функции, позволяя сформировать область методических интересов определенной группы желающих повысить свою профессиональную квалификацию.

Термин «методический запрос» именно в этом значении оказался особенно востребован для реализации одного из мероприятий проекта «Фестиваль “Русский язык для образования и карьеры: 40 лет дружбы и сотрудничества Монголии и НГТУ (НЭТИ)”» (грант Министерства образования РФ по Федеральной целевой программе «Русский язык»). В числе задач Фестиваля были 1) развитие профессиональных связей с монгольскими преподавателями русского языка и 2) улучшение условий для развития методического потенциала преподавателей русского языка в Монголии через возможность повышения квалификации по РКИ на ФПК НГТУ.

Нам хотелось понять, какие именно методические запросы имеются у монгольских преподавателей русского языка, чтобы подготовить для них ту самую оптимизированную программу по методике преподавания русского языка как иностранного, о которой мы говорили в начале статьи. В анкетировании приняли участие 30 преподавателей русского языка как иностранного, работающих в высших учебных заведениях, общеобразовательных и частных школах Монголии. Большая часть опрошенных (78%) имеет стаж преподавательской деятельности в области РКИ более 5 лет, 39% учат русскому языку более 20 лет; 74% отметили, что имеют высшее образование, связанное с методикой преподавания РКИ.

Безусловно, достаточная подготовленность целевой аудитории является важным фактором, определяющим содержание разрабатываемой программы: очевидно, что базовые методические знания в ней должны быть поданы в новом, актуальном для сегодняшнего положения дел свете, и упор должен быть сделан на их применение в реальной учебной практике. Кроме того, ориентация на уже мотивированную аудиторию (учет их запросов) позволяет трактовать полученные в ходе ПК компетенции не только как «сугубо инструментальное средство обеспечения учебного процесса», но и как «средство постоянного саморазвития и самосовершенствования» [5, с. 13], поскольку формирование методического запроса «от пользователя» предполагает наличие как минимум методической саморефлексии.

Проанализируем результаты анкетирования, направленное на выявление методических запросов преподавателей РКИ. Анкета содержала 7 вопросов, которые в той или иной степени затрагивают базовые методические темы.

1. **Имеете ли вы представление о разных методах обучения неродному языку?**

Результаты анкетирования представлены на Рисунке 1, который наглядно демонстрирует, что большая часть опрошенных считает свои знания достаточными, соответствующими профессиональному уровню, что, в целом, вполне логично, учитывая стаж преподавательской деятельности респондентов.



Рис. 1. Ответы на Вопрос № 1 «Имеете ли вы представление о разных методах обучения неродному языку?»

Как видим, более половины опрошенных нуждаются в пояснении этого вопроса на курсах ПК (ответ «достаточное» оценивается нами как уклончивый, неуверенный).

2. **Имеете ли представление о том, что такое коммуникативность как методическая категория РКИ?**

Ответы на данный вопрос представлены на Рисунке 2. Цифры говорят сами за себя. Видно, что понимание коммуникативности как методической категории у респондентов явно не сформировано, несмотря на их достаточно большой опыт преподавания. Справедливости ради добавим, что это действительно один из проблемных вопросов современной методики преподавания русского языка как иностранного. Таким образом, тема, посвященная коммуникативности, должна быть обязательно включена в план курса повышения квалификации преподавателей РКИ.

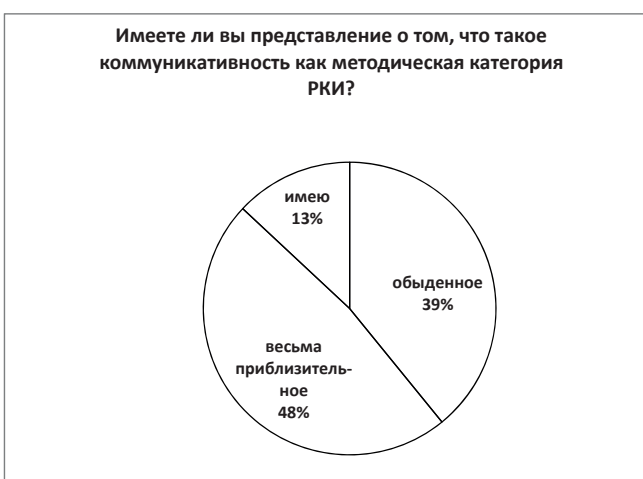


Рис.2. Ответы на Вопрос № 2 «Имеете ли вы представление о том, что такое коммуникативность как методическая категория?»

3. **Знаете ли вы, как строится аудиторное занятие по РКИ и чем оно отличается от урока учебника?**

Ответы на данный вопрос представлены на Рисунке 3. Они показывают, что у части аудитории существуют серьезные про-

лы в методических знаниях, связанных со структурой и композицией урока. Расстраивает достаточно большой процент тех, кто работает только по учебнику (30%). Считаем, что данная тема требует серьезной проработки в рамках курсов повышения квалификации преподавателей РКИ.

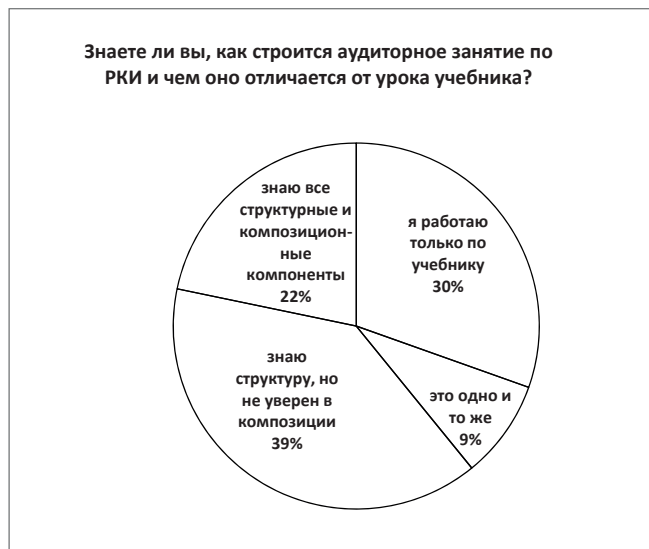


Рис. 3. Ответы на Вопрос № 3 «Знаете ли вы, как строится аудиторное занятие по РКИ и чем оно отличается от урока учебника?»

4. Имеете ли вы представление о методах и приемах обучения видам речевой деятельности в РКИ?

Ответы на этот вопрос представлены на Рисунке 4. Тема «Виды речевой деятельности в обучении неродному языку» является традиционной и в отечественной, и в зарубежной лингводидактике, без нее не обходится любой учебник и по методике РКИ. Тем не менее, из диаграммы следует, что 30% опрошенных считают свои знания явно недостаточными, причем это не только начинающие преподаватели, но и те, стаж которых составляет 20 и более лет. Таким образом, тему, затрагивающую виды речевой деятельности, стоит включить в программу повышения квалификации, причем следует сосредоточиться, скорее, на методах и приемах, способствующих формированию речевых навыков.



Рис. 4. Ответы на Вопрос № 4 «Имеете ли вы представление о методах и приемах обучения видам речевой деятельности в РКИ?»

5. Знаете ли вы, как реализуется аспектное обучение в РКИ?

Рисунок 5 иллюстрирует ответы на данный вопрос. Тема аспектного обучения также является ключевой в любой методике преподавания неродного языка. Особенности обучения фонетике, лексике, грамматике, т.е. языковым аспектам, а также функциональным аспектам (стилистика, лингвострановедение

и др.) – это база, без которой невозможно формирование профессиональной компетентности преподавателя. Тем не менее, процент недостаточно владеющих этой информацией респондентов достаточно высок: 13% вообще не знает, как реализуется аспектное обучение в РКИ, 35% имеет об этом весьма приблизительное представление, 39% знает теорию, но сомневается в своих практических навыках. Именно поэтому данную тему стоит включить в программу курсов для того, чтобы повторить теорию аспектного обучения и обсудить приемы формирования и отработки языковых навыков.



Рис. 5. Ответы на Вопрос № 5 «Знаете ли вы, как реализуется аспектное обучение в РКИ?»

6. Знакомы ли вы с методической и учебной литературой по РКИ?

На Рисунке 6 представлены ответы на данный вопрос. Результаты опроса наглядно демонстрируют, что преподаватели РКИ в Монголии, с одной стороны, явно недостаточно знакомы с существующими учебниками и учебно-методическими пособиями по РКИ, а с другой стороны, по-видимому, у них существует потребность в такой литературе. Безусловно, курсы повышения квалификации не смогут помочь решить эту проблему финансово, однако будут способствовать расширению методического кругозора в части учебных средств по РКИ.

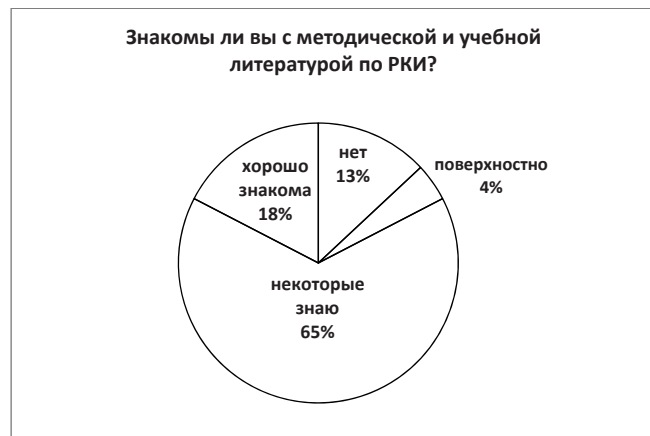


Рис. 6. Ответы на Вопрос № 6 «Знакомы ли вы с методической и учебной литературой по РКИ?»

7. Имеете ли вы представление об инновационных методах обучения в РКИ?

Ответы на этот вопрос представлены на Рисунке 7, который показывает, что большая часть респондентов знает инновационные методы, но использует их в своей преподавательской деятельности редко. Именно поэтому в рамках курсов повышения квалификации необходимо не просто рассказать об этих методах, но и поделиться реальным опытом их применения на занятиях.



Рис. 7. Ответы на Вопрос № 7 «Имеете ли вы представление об инновационных методах обучения в РКИ?»

Таким образом, результатом проведенного анкетирования может являться система методических запросов, на основе которой будет разработан специальный курс повышения квалификации монгольских преподавателей русского языка. Методический запрос в данном случае является особым методическим инструментом, позволяющим выявить «зоны методического риска» в профессиональных компетенциях преподавателей.

Процедура моделирования программы ПК на основе методических запросов представлена на следующей схеме (см. Рис. 8):

Покажем пример реализации данной процедуры для моделирования программы ПК по РКИ для монгольских преподавателей русского языка (см. Таблицу 1).

Дальнейшее рассмотрение методического запроса как особого инструмента, позволяющего создавать различные конфигурации курсов ПК, имеет большую перспективу, поскольку позволяет гибко и адекватно реагировать на любые изменения не только профессионального, но и организационного характера.

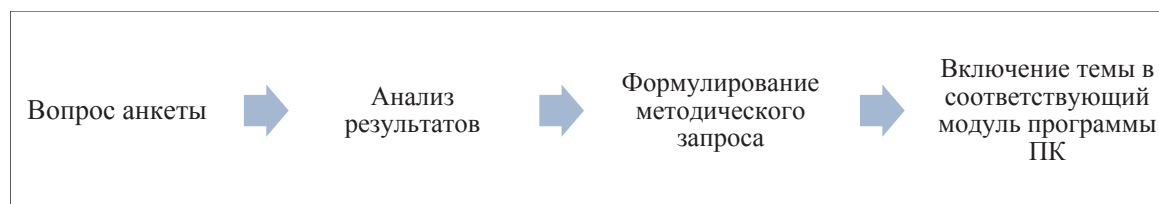


Рис. 8. Процедура моделирования программы ПК на основе методических запросов

Таблица 1

Фрагмент программы повышения квалификации по русскому языку как иностранному

Вопрос анкеты	Методический запрос	Модуль и тема в рамках программы ПК
Имеете ли вы представление о разных методах обучения неродному языку?	Знать основные методы, используемые в РКИ	Модуль 1. Базовые основы методики преподавания РКИ. Темы: Представление о методе обучения, структура метода. Принципы обучения, классификация и иерархия принципов обучения в РКИ. Ведущие принципы обучения РКИ, их проявление в различных методах обучения РКИ. Классификация методов обучения РКИ, характеристика отдельных групп методов.
Имеете ли представление о том, что такое коммуникативность как методическая категория РКИ?	Получить представление о коммуникативности как о а) принципе, б) методе, в) методической категории, г) подходу к обучению.	Модуль 1. Базовые основы методики преподавания РКИ. Темы: Коммуникативность в обучении РКИ: принцип, метод, категория.

Библиографический список

1. Морковкин В.В., Кочнева Е.М. Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии. *EURALEX's Proceedings I-II*. Tampere, 1992: 81 – 87.
2. *Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка*. Москва: «Астрель», 2004.
3. Мандрикова Г.М. Методический запрос как форма регулируемого взаимодействия методики и лингвистики. *Проблемы высшего технического образования: Межевззовский сборник научных трудов*. Новосибирск, 1995: 21 – 27.
4. Арутюнов А.Р. *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык, 1990.
5. Голышкина Л.А. Содержание программы повышения квалификации преподавателей «Современные образовательные технологии» в аксиологическом рассмотрении. *Активные и интерактивные формы обучения: межвузовский сборник научных трудов*. Новосибирск, 2013: 7 – 13.

References

1. Morkovkin V.V., Kochneva E.M. Orientaciya na pol'zovatelya kak dominanta uchebnoj leksikografii. *EURALEX's Proceedings I-II*. Tampere, 1992: 81 – 87.
2. *Kompleksnyj uchebnyj slovar': Leksicheskaya osnova russkogo yazyka*. Moskva: «Astrel'», 2004.
3. Mandrikova G.M. Metodicheskij zapros kak forma reguliruемого vzaimodejstviya metodiki i lingvistiki. *Problemy vysshego tehničeskogo obrazovaniya: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Novosibirsk, 1995: 21 – 27.
4. Arutyunov A.R. *Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrancev*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
5. Golyshkina L.A. Soderzhaniye programmy povysheniya kvalifikacii prepodavatelej «Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii» v aksiologičeskome rassmotrenii. *Aktivnye i interaktivnye formy obucheniya: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Novosibirsk, 2013: 7 – 13.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378

Mukhidinov M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Institute of National Economy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: muhidinov59@mail.ru*

Inusovna H.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: inusova@mail.ru*

Shamkhalov N.K., *senior teacher, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: naida_sh@mail.ru*

METHODOLOGY OF PROJECT TRAINING OF A FUTURE TEACHER. The paper considers the process of development of project knowledge, abilities and skills of future computer science teachers in the process of studying at a university. The article reveals a complex study of project knowledge and skills necessary in the solution of pedagogical tasks in the professional activity of a teacher of computer science, and the authors' algorithm for project preparation of the future teacher is offered. The author comes to the conclusion that project methods today are one of the most popular technologies used in education, therefore they give an opportunity: to update the knowledge, skills and skills acquired; to trace the dynamics of the formation of professional competencies; to work out skills of work in a team. The authors' technology of project development of the future teacher, realized at the Department of Informatics of the DGINH, is considered in the article and is one of the popular and mass technologies used in the professional activity.

Key words: project skills, project, project idea, project method, development professional competence of future computer science teacher, components of project activity.

М.Г. Мухидинов, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный институт народного хозяйства, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru

Х.М. Инусовна, канд. пед. наук, Дагестанский государственный институт народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: inusova@mail.ru

Н.К. Шамхалова, ст. преп., Дагестанский государственный институт народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: naida_sh@mail.ru

МЕТОДИКА ПРОЕКТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В работе рассматривается процесс развития проектных знаний, умений и навыков будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе. Статья посвящена комплексному исследованию проектных знаний, умений и навыков, необходимых при решении педагогических задач в профессиональной деятельности учителя информатики и предлагается авторский алгоритм проектной подготовки будущего учителя. Автор приходит к выводу, что проектные методики сегодня являются одним из востребованных технологий используемых в образовании, следовательно, они дают возможность: актуализировать полученные знания, умения и навыки; проследить динамику формирования профессиональных компетенций; отработать навыки работы в команде. В статье рассматриваются авторская технология проектного развития будущего учителя, реализуемая на факультете информатики ДГИНХ и являются одним из востребованных и массовых технологий используемые в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектные умения, проект, проектная идея, проектный метод, развитие профессиональная компетентность будущего учителя информатики, компоненты проектной деятельности.

Современное общество актуализировало проектные технологии, методы, методики, так как этот подход предполагает планируемый результат, а образование как наиболее динамическая её составляющая использует любое средство для повышения эффективности образовательного процесса. Использование проектного подхода позволяет не только повысить эффективность образовательного процесса, но и поднять уровень компетентности будущего учителя. Такой подход к решению образовательных задач обеспечивает саморазвитие педагога, а нацеленность на результат помогает ему реализоваться не только в плане профессионализма, но и чувствовать себя комфортно в социуме.

Адаптация образовательных задач в проектной среде, т. е. проектирование, предполагает наличие у исполнителя интеллектуальной базы знаний, умений и навыков из различных предметных областей. Модель представления результата выполнения проекта определяет необходимость учителю повышать свой метапредметный, профессиональный и социальный уровень, за счет исследования возможных моделей представления продукта проектирования: презентация; отчет; модель; проект мероприятия; статья; игра; физическая модель; решение практической задачи и т. д.

Проектная нацеленность образовательной программы развивает мастерство и умение учителя использования различных видов аппаратных и программных ресурсов, необходимые для реализации проекта и тем самым повышает его компетентность. В рамках этой системы, сам процесс подготовки не будет как «навязанная обуза», а является осознанной необходимостью привлечения различных источников информации и знаний, или получение нового опыта, например, изучение: актуальных информационных технологий; новых компьютерных средств; и использование интерактивных методов; и реализация динамических методик; и использование альтернативных программ; и внедрение в обучение инновационных подходов; и творческое переосмысливание образовательной деятельности; и рекурсия самодетальности и образования т. д.

В рамках Модернизация российского образования во всех нормативных документах базовым условием его эффективности определяет необходимость развития всех компонентов профессиональной деятельности учителя в рамках новой образовательной среды, а новые ФГОС определяют механизм этих обновлений. В условиях внедрения ФГОС в школу выполняет две глобальные задачи, модернизация образования и формирование учителя готового к проектированию образовательной деятельности, поэтому проектная компонента учителя имеет доминирующее положение. В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года, среди перспективных направлений определяют образовательный процесс, в рамках которого формируются компетенции с использованием проектного метода, средств информационно-коммуникационных технологий и технологий портфолио и др.

Пионером в области структурирования содержания профессиональной деятельности учителя является Н.В. Кузьмина, которая многократно обновляла свою модель, но во всех из них обязательно включала проектную компоненту. Изучением проблем развития проектировочной компоненты профессиональной деятельности учителя нашли свое отражение в исследованиях ученых М.М. Абдуразакова, А.А. Кузнецова, М.Г. Мухидинова, М.М. Ниматулаева [1; 2; 3; 4] и др.

Согласно новому ФГОС, необходимо обеспечить: «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [5].

По нашему мнению, проектные методики сегодня являются одной из востребованных и массовых технологий, используемых в образовании, так как они дают возможность: актуализировать полученные знания, умения и навыки; проследить динамику

формирования компетенций; отработать навыки работы в команде и т. д.

«Проектная деятельность сама по себе характерна для сферы использования информационных технологий, поэтому метод учебных проектов внесёт немалый вклад в развитие познавательной деятельности, профессионального самоопределения школьников. Кроме этого, проектная деятельность, как правило, связана с работой в коллективе и будет способствовать развитию таких важных способностей, как способность успешно действовать в коллективе, учитывать позиции и интересы партнеров, вступать в коммуникацию, понимать и быть понятыми другими людьми. Эти способности рассматриваются в настоящее время как важные компоненты образовательных результатов».

А.И. Щербаков считает, что модель деятельности человека и функциональная структура профессиональной деятельности учителя должны включать в себя общепрофессиональную, педагогическую, конструктивную, организаторскую и исследовательскую компоненты, которые включают в себя проектную составляющую [6].

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов наделяют конструктивный компонент педагогической деятельности аналитической, прогностической и проектной функциями [7]. Использование дидактических возможностей мультимедиа систем в структуре повышения квалификации учителя, должна быть направлена на овладение преподавателями проектных компетенций в условиях новой образовательной среды.

Т.В. Гаврутенко в своем исследовании [8] «Управление проектной деятельностью учителей в ходе модернизации школьного образования» отмечает, что для повышения эффективности проектной деятельностью учителей в ходе модернизации школьного образования необходимо выполнение следующие следующих условия: внедрение в школу методов проектного менеджмента; организация обучения учителей основам проектной деятельности; построение эффективного кооперативного взаимодействия учителей в проектных командах.

А.А. Кузнецов в содержание проектировочной компоненты профессиональной деятельности учителя включает темы связанные с анализом целей и отбором содержания образования, структурированием предметных содержательных линий, подбором методов, организационных форм и новых учебных программ и методик. И.В. Левченко структурной модели профессиональной деятельности учителя информатики выделяет и проектировочную [9].

В рамках своего исследования Е.В. Чернобай обозначая значимость проектировочной компоненты профессиональной деятельности учителя, отмечает «что основополагающим в такой цепочке компонентов профессиональной деятельности становится проектировочный компонент ...» [10].

М.М. Ниматулаев, отмечает, что процесс подготовки специалистов к использованию дидактических возможностей Web-технологий в условиях повышения квалификации должна быть направлена на овладение им проектировочных компетенций и включающих в его содержание: проектирование педагогических задач и образовательных результатов по теме в условиях использования Web-технологий; проектирование учебной деятельности на базе средств Web-технологий и т. д. [4].

М.А. Сурхаев особую роль отводит умению проектировать обучение в новой образовательной среде и определяет проектировочной компоненте следующее содержание: построение содержательных линий информатики; обеспечение преемственности; планирование обучения по разделу, теме и отдельному уроку; достижение образовательных результатов средствами предметного содержания; выбор методов обучения и подбор организационных форм обучения, включая учебное проектирование; проектирование образовательного процесса в целом на базе ИКОС; организация проектного метода обучения; организация сетевых образовательных сообществ и проектов и др. [11].

Анализ литературы даёт нам основание утверждать, что развитие проектной компоненты деятельности учителя является актуальным, так как отвечает социальному запросу общества на новое качественное образование. Однако практика показывает, что уровень готовности учителей к проектной деятельности сегодня не отвечает запросам практики на такое образование.

Т.А. Лавина проектировочный компонент связывает деятельностью, по: формулированию целей использования средств ИКТ в профессиональной деятельности учителя и проектированию методов учебного и воспитательного процесса в условиях информатизации образования.

Анализ литературы по данной проблематике приводит нас к следующему выводу: готовность учителя к проектированию образовательной деятельности есть динамическая составляющая, которая будет формироваться в зависимости от входных динамических характеристик, а на выходе, мы должны иметь актуальное содержание образование. Поэтому, во многих нормативных документах регламентирующих образовательный процесс в нашей стране рекомендовано использование проектного метода. Например, в Концепции модернизации педагогического образования отмечают, что внедрение форм и методов организации проектной и исследовательской деятельности будущего учителя необходимо; главной стратегией модернизации образования является активное использование в нём метода проектов, осуществления процесса профессиональной подготовки будущего учителя как проективного педагогического образования.

Необходимость обновления и развития содержания компонентов профессиональной деятельности учителя, в том числе его проектировочной составляющей в условиях модернизации школьного образования, определяется структурой и содержанием новых ФГОС. А.А. Кузнецов, определяют направления развития проектировочной компоненты профессиональной деятельности будущего учителя [3]:

- проектирование модели фиксации образовательных результатов с учётом социального заказа и ФГОС;
- проектировать основную образовательную программу с учетом всех этих компонент;
- проектировать образовательное поле образовательных учреждений с охватом все три компонента образования: обучение; развитие; воспитание.

Проектное образование будущего учителя нами разбивается на семь этапов: выбор проблемы; исходные данные проекта; поиск знаний, информации, сведений и данных для получения планируемого проекта; определение методов обработки проектных данных; адаптация полученных данных в модель проекта; выбор формы отчета по результатам проектирования; адаптация готового проекта в реальность и корректировка по результатам.

Эффективность проектных умений будущего учителя во многом зависит от: правильно выбранной проблемы проектирования; уровня осознанности алгоритма создания проекта; наличия мотива для участия в проекте; правильности алгоритм реализации проекта; достаточности ресурсов для проекта; правильного делегирования полномочий при реализации проекта; умения анализировать результаты практического воплощения проекта и презентовать его.

Авторская технология проектного развития будущего учителя реализуется на факультете информатики Дагестанского государственного педагогического института и на факультете «Информационных технологий» Дагестанского института народного хозяйства, которая показала свою эффективность.

В рамках нашей модели проектная деятельность студентов, имеет достаточно широкий практический диапазон:

Создание web-страницы; формирование базы данных; анализ опросных данных; выделение структуры виртуальных моделей; алгоритм реализации шаблона будущего бизнеса; проектирование мультимедиа фильма или клипа; логистика товарной продукции; модели журнала; имитационная игра виртуальный макет физической модели; проект кабинета или рекомендаций; модель праздника; электронный кабинет или пособие и др.

Критериальные характеристики проектной готовности будущего учителя определяются:

- эффективностью форм образовательной деятельности в различных его моделях теоретический урок, урок-практика, практикумы, игра, экскурсия, тренинг и т. д.;
- творческим ростом будущего учителя;
- умением искать, анализировать, применять данных для решения проектных проблем;
- умения эффективно работать в группе в рамках реализации проекта;
- умение формулировать цель, планировать и эффективно использовать ресурсы как личные, так и командные.

В процессе реализации проекта у будущего учителя формируются следующие знания, умения и навыки (ЗУН): научные; исследовательские; рефлексивные; информационные; управленческие презентационные; коммуникативные.

Обобщая результаты наших исследований, разработаны практические рекомендации, которые позволяют формировать проектные ЗУН. Практические рекомендации, можно представить в форме алгоритма совместных действий преподавателя и буду-

щего учителя информатики. Эти алгоритмы, состоят из различных этапов, которые меняются в зависимости от содержания и структуры проектной деятельности и условий практической реализации.

Авторский алгоритм проектной деятельности преподавателя и студента нами представлен в следующем виде:

1. Обоснование темы проекта. Преподаватель предлагает студентам набор тем с учётом учебного содержания дисциплины. Будущий учитель обоснованно выбирает тему и моделирует по выбранной теме различные проекты.

2. Определение содержания, формулировка план и алгоритм реализации проекта.

3. Определение содержания каждого пункта алгоритма. Обычно преподаватель предлагает главную цель, которую затем совместно со студентами разбивает на подцели, для решения которых определяется задача. Для решения обозначенной задачи выбирается команда (студент или группа студентов).

4. Для решения одной задачи можно выбрать несколько творческих групп, так как сложные задачи могут иметь альтернативные решения.

5. Определение формы отчета проектной деятельности студентов.

6. Моделирование проекта будущими учителями, при этом реализуется поисковая и исследовательская деятельность, а преподаватель консультирует и координирует работу всех групп и стимулирует их деятельность.

7. Оформление итогов проектной деятельности будущих учителей, а преподаватель проводит конкурс и экспертизу совместно с жюри, перед которыми студенты выступают и защищают результаты своей деятельности.

8. Параллельно студенты создают свою оценочную команду, которая оценивает работу своих товарищей в рамках реализации проекта, таким образом, они осуществляют рефлекссию.

Библиографический список

1. Абдуразаков М.М. Развитие компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в контексте реализации компетентного подхода. *Информатика и образование*. 2014; 6.
2. Кузнецов А.А. Реализация требований нового ФГОС в практике школьного образования. *Информатика и образование*. 2014; 5.
3. Мухидинов М.Г. Факторы, влияющие на развитие содержание компонентов профессиональной учителя информатики. *Информатика и образование*. 2014; 6.
4. Ниматулаев М.М. *Подготовка учителей к использованию web-технологий для самостоятельного повышения квалификации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Москва, Просвещение, 2012.
6. Щербakov А.И. *Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования*. Ленинград: Просвещение, 1967.
7. Сластенин В.А. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
8. Гаврутенко Т. В. *Управление проектной деятельностью учителей в ходе модернизации школьного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. – Бийск, 2012.
9. Левченко И.В. *Развитие системы методической подготовки учителей информатики в условиях фундаментализации образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
10. Чернобай Е.В. *Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2012.
11. Сурхаев М.А. *Развитие системы подготовки будущих учителей информатики для работы в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.

References

1. Abdurazakov M.M. Razvitie komponentov professional'noj deyatelnosti uchitelya informatiki v kontekste realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 6.
2. Kuznecov A.A. Realizaciya trebovanij novogo FGOS v praktike shkol'nogo obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 5.
3. Muhidinov M.G. Faktory, vliyayushchie na razvitie soderzhanie komponentov professional'noj uchitelya informatiki. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 6.
4. Nimatulaev M.M. *Podgotovka uchitelej k ispol'zovaniyu web-tehnologij dlya samostoyatel'nogo povysheniya kvalifikacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Moskva, Prosveschenie, 2012.
6. Scherbakov A.I. *Psihologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti sovetskogo uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Leningrad: Prosveschenie, 1967.
7. Slastenin V.A. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
8. Gavruutenko T. V. *Upravlenie proektnoj deyatelnost'yu uchitelej v hode modernizacii shkol'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. – Bijsk, 2012.
9. Levchenko I.V. *Razvitie sistemy metodicheskoy podgotovki uchitelej informatiki v usloviyah fundamentalizacii obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
10. Chernobaj E.V. *Metodicheskie osnovy podgotovki uchitelej k proektirovaniyu uchebnogo processa v sovremennoj informacionnoj obrazovatel'noj srede (v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
11. Surhaev M.A. *Razvitie sistemy podgotovki buduschih uchitelej informatiki dlya raboty v usloviyah novoj informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 378.147

Nekhyvadovich L.I., Doctor of Arts Criticism, senior lecturer, Dean of Faculty of Art and Design, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru

Shelygina O.A., Cand. of Arts Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: olga.a.shel@gmail.com

THE POSSIBILITIES OF THE MOODLE EDUCATIONAL PLATFORM TO EXPLORE THE CULTURAL HERITAGE OF RUSSIA IN COUNTRIES OF CENTRAL ASIA. The article presents the experience of the Altai State University for promotion of the Russian language, education, science, history and culture of Russia in countries of Central Asia, through the organization of exhibition activity, conducting complex presentations, the formation and development of network communications, including use of remote and electronic forms. The work reveals possibilities of the Moodle educational platform for teaching the cultural heritage of Russia abroad. The authors describes the contents of the course "The symbols and images of Russian language, education, science, history and culture of Russia". The course is consistent with the goals, objectives and substantive contents of the federal program "Russian language" for 2016-2020, as focused on the projected development scenario and provides for the creation and development of networking based on remote forms of education.

Key words: education, educational platform, Moodle, cultural heritage of Russia, Federal target program "Russian language", Altai State University, Central Asia.

Л.И. Нехвядович, д-р искусств., доц., декан факультета искусств и дизайна Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru

О.А. Шелюгина, канд. искусств., доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: olga.a.shel@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОССИИ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Статья выполнена в рамках реализации гранта в форме субсидии, предоставленного из федерального бюджета в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016 – 2020 годы, соглашение от «01» августа 2017 г. № 03.Z78.21.0016.

В статье представлен опыт Алтайского государственного университета по продвижению русского языка, образования, науки, истории и культуры России в странах Центральной Азии, через организацию конгрессно-выставочной деятельности, проведение комплексных презентационных мероприятий, формирование и развитие сетевого взаимодействия, в т. ч. с использованием дистанционных и электронных форм. Раскрываются возможности образовательной платформы Moodle для изучения культурного наследия России за рубежом. Описывается содержание курса «Символы и образы русского языка, образования, науки, истории и культуры России». Курс соответствует целям, задачам и основному содержанию ФЦП «Русский язык» на 2016–2020 годы, так как ориентирован на прогнозный сценарий развития и предусматривает формирование и развитие сетевого взаимодействия на основе дистанционных форм образования.

Ключевые слова: образование, образовательная платформа, Moodle, культурное наследие России, ФЦП «Русский язык», Алтайский государственный университет, Центральная Азия.

Фактором устойчивого развития регионов является образование. Существенную роль в этом процессе играют университеты инновационной экономики. Сегодня это не только образовательные и исследовательские, но и инновационные центры, интегрирующие новые знания и технологии, влияющие на экономический рост и повышение конкурентоспособности стран на глобальном уровне. В России этой миссии отвечают проекты опорных университетов. Программный портфель опорных вузов выводит их за национальные рамки, способствует активизации международной деятельности. Активное развитие информационных технологий и экономики знаний формирует международный образовательный рынок [1].

Практика дистанционного обучения в мире разнообразна и обусловлена различием подходов, образовательной политики, национальных традиций [2]. Изучение специальной литературы по теме настоящего исследования показывает, что обобщающей работы по созданию электронных культурологических курсов на площадке Moodle для студентов вузов стран Центральной Азии нет.

Цель настоящей статьи – представить возможности образовательной платформы Moodle для изучения культурного наследия России в странах Центральной Азии.

В специальной литературе система Moodle относится к классу систем совместного обучения (Collaborative Learning Environment, CLE), предназначенная поддерживать происходящий согласно общему календарному плану процесс очного обучения, либо согласно собственному темпу. Принцип открытых исходных кодов (Open Source) и модульная структура, которым следует Moodle, обеспечивает его непрерывное развитие.

Методология электронного образования в системе Moodle основывается на положениях педагогики социального конструкционизма о сотрудничестве, критическом мышлении, действии.

К числу технических возможностей электронной площадки Moodle принято относить, прежде всего, эффективность и совместимость с программными продуктами, необходимость одной базы данных, высокий уровень безопасности системы.

Дидактические средства электронной площадки Moodle включают все необходимые учебные материалы: рабочая программа дисциплины, список литературы, темы для практических занятий, методические рекомендации. Преимуществом электронной формы публикации таких материалов является возможность дополнить их гипертекстовыми элементами, ссылками, ведущими к другим элементам курса или ресурсам сети Интернет. Ценными образовательными ресурсами располагают сайты музеев, художественных галерей, а также их страницы в ведущих социальных сетях. Такой опыт создания коллекций цифровых изображений художественных произведений принадлежит компании Google Inc., представившей в 2011 году интернет-платформу Google Art Project (сейчас Google Art & Culture). Проект сотрудничает с крупнейшими мировыми музеями, в том числе российскими, и направлен на цели сохранения и популяризации

мирового культурного наследия. Технические возможности этой платформы позволяют публиковать фотографии очень большого разрешения, что делает возможным изучение предмета изобразительного, декоративно-прикладного искусства или дизайна во всех подробностях. Информация удобно структурирована по разным принципам, в том числе по техникам и стилистическим направлениям. Особое значение имеют публикации о современных техниках и формах искусства и дизайна, так как этот художественный опыт еще, как правило, не получил осмысления в учебной литературе. Задача преподавателя – систематизировать работу студентов со столь обширным визуальным материалом.

Грант в форме субсидии, предоставленный из федерального бюджета в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016 – 2020 годы, соглашение от «01» августа 2017 г. № 03.Z78.21.0016 позволил ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» реализовать проект «Международный конгресс-выставка «Русское слово в диалоге культур России и Киргизии»». Цель проекта – укрепление и распространение русского языка, образования, науки, истории и культуры России в Киргизии, через организацию конгрессно-выставочной деятельности, проведение комплексных презентационных мероприятий, формирование и развитие сетевого взаимодействия, в т. ч. с использованием дистанционных и электронных форм.

Актуальность, социально-общественная и научно-педагогическая значимость проекта связана с общественно-политическими и национальными процессами, получившими свое завершение на территории бывшего СССР на рубеже XX–XXI вв. и ознаменовавшими период размежевания национальных культур и идентификации наций. Очевидными становятся последствия наметившегося в начале 1990-х годов процесса разрушения русскоязычного пространства [3]. С момента обретения Киргизией независимости, в истории ее взаимоотношений с Россией в вопросах образования и языковой политики были расставлены новые акценты.

Новизна проекта состоит в том, что предложена и обоснована концепция проведения в формате «конгресс-выставка», который интегрирует экспозицию, комплекс презентационных мероприятий (школа-семинар, мастер-класс, учебно-методический семинар, фестиваль) и формирование сетевого взаимодействия, в т. ч. с использованием дистанционных средств. Так, в рамках презентационного учебно-методического семинара для педагогов и студентов вузов Киргизии был представлен электронный курс «Символы и образы русского языка, образования, науки, истории и культуры России» [4].

Структура курса опирается на результаты онлайн-опроса, проведенного в рамках проекта. Опрос был организован на официальном сайте Алтайского государственного университета с привлечением социальных сетей, действующих в России и Киргизии. Для голосования предлагались следующие номинации: «Русский язык и литература. Известные личности», «Русская наука. Известные ученые», «Российское образование. Извест-

ные педагоги», «Русская культура. Известные писатели, поэты, художники, композиторы, актеры», «Памятники русской архитектуры», «Шедевры русской живописи». Гражданам Киргизии предлагалось выбрать те объекты, которые, по их мнению, больше всего ассоциируются с Россией. В каждой из номинаций можно было выбрать до трёх символов, кроме этого, участники голосования могли высказывать свои предложения с использованием открытых сервисов.

Шесть соответствующих разделов представлены в электронном курсе, каждый из них содержит информацию о персонах или произведениях искусства, занявших лидирующие позиции в опросе. Курс располагается на Открытом образовательном портале Алтайского государственного университета и является публичным ресурсом: для знакомства с разделами достаточно гостевого доступа [5].

Общедоступность курса позволила сформировать электронные ссылки на его разделы в формате QR-кода (англ. Quick Response Code). Соответствующие ссылки располагаются на постерах, врученных представителям центров изучения русского языка в Киргизии. Использование QR-кода как меток дополненной реальности привлекательно для активных пользователей мобильных устройств, к которым обычно относятся старшеклассники и студенты – основные адресаты разработанного электронного курса.

Содержание курса построено на принципах соблюдения норм авторского права. В процессе отбора контента определен круг фотографий, репродукций и аудиозаписей, имеющих статус общественного достояния, также привлекались фотографии и видеоматериалы разработчиков электронного курса и других преподавателей Алтайского государственного университета: фотографии памятников архитектуры, скульптуры, виды литературных музеев-усадб, видеозаписи исполнения музыкальных

произведений. Мультимедийное содержание курса включает также интерактивные репродукции полотен русских художников, созданные с помощью сервиса ThingLink.com [6]. Такой вид подачи визуальной информации позволяет создать дополнительный слой с комментирующим текстом, привлечь внимание к отдельным фрагментам картины, а также показывает образовательный потенциал интерактивных средств обучения.

Каждый из шести разделов курса включает тестовую часть. Специально разработанные тестовые задания отличаются разнообразием форм: используются вопросы с множественным выбором, со свободным кратким ответом, задания на выявление соответствия, на определение достоверности информации. Отбор содержания тестовых заданий не ограничен представленными в разделах материалами, он в целом ориентирован на формирование мотивации к изучению русской культуры. Работа с тестовыми заданиями не лимитирована по времени и может сопровождаться информационным поиском, в ходе которого участник выявляет круг электронных ресурсов и книг, представляющих достижения русской художественной культуры и науки.

Обратная связь в рамках курса реализована не столько в форме проверки усвоенных знаний, сколько в приглашении к диалогу, обсуждению и сотворчеству. Участники могут задать вопрос или выразить впечатления от курса в электронной книге отзывов.

Предложенный электронный курс носит междисциплинарный характер, что представляется удачным решением, так как позволяет многогранно представить значимость русской художественной культуры, науки и образования. Вместе с тем масштаб заявленной темы предполагает, что подготовленный электронный курс нуждается в дальнейшем содержательном наполнении и развитии. Опыт разработки данного курса может быть востребован в процессе реализации других международных проектов, а также полезен коллегам из иностранных вузов в качестве обмена опытом использования электронных ресурсов в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Землюков С.В. Межрегиональная глобализация высшего образования: азиатский вектор. *Евразийское образовательное пространство – новые вызовы и лучшие практики*: сборник материалов. Под общей редакцией С.В. Землюкова (25 – 26 сентября 2014 г., Барнаул). Барнаул: Изд-во Алт. унта, 2014.
2. Лучшие практики электронного обучения: материалы II методической конференции. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016.
3. Землюков С.В., Мансков С.А., Нехвядович, Л.И. Использование культурного наследия для изучения русского языка в России и в странах азиатского региона. *Высшее образование в России*. Москва. 2016; 7: 161 – 167.
4. *Русское слово в диалоге культур России и Киргизии*. Алтайский государственный университет. Барнаул, 2017. Available at: <http://rusword.asu.ru>
5. *Символы и образы русского языка, образования, науки, истории и культуры России*: электронный курс. Алтайский государственный университет. Барнаул, 2017. Available at: <http://public.edu.asu.ru/course/view.php?id=264>
6. *ThingLink*. Available at: <https://www.thinglink.com>

References

1. Zemlyukov S.V. Mezhrregional'naya globalizatsiya vysshego obrazovaniya: aziatskiy vektor. *Evrasiyskoe obrazovatel'noe prostranstvo – novye vyzovy i luchshie praktiki*: sbornik materialov. Pod obshej redakciej S.V. Zemlyukova (25 – 26 sentyabrya 2014 g., Barnaul). Barnaul: Izd-vo Alt. unta, 2014.
2. Luchshie praktiki `elektronnogo obucheniya: materialy II metodicheskoy konferencii. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2016.
3. Zemlyukov S.V., Manskov S.A., Nehvyadovich, L.I. Ispol'zovanie kul'turnogo naslediya russkogo yazyka v Rossii i v stranah aziatskogo regiona. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. Moskva. 2016; 7: 161 – 167.
4. *Russkoe slovo v dialoge kul'tur Rossii i Kirgizii*. Altajskij gosudarstvennyj universitet. Barnaul, 2017. Available at: <http://rusword.asu.ru>
5. *Simvoly i obrazy russkogo yazyka, obrazovaniya, nauki, istorii i kul'tury Rossii*: `elektronnij kurs. Altajskij gosudarstvennyj universitet. Barnaul, 2017. Available at: <http://public.edu.asu.ru/course/view.php?id=264>
6. *ThingLink*. Available at: <https://www.thinglink.com>

Статья поступила в редакцию 02.12.17

УДК 378.147

Nikolaev M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Academy of Business and Innovative Technologies (Moscow, Russia), E-mail: estradatv@gmail.com
Mankova N.V., senior teacher, Academy of Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: mnv1978@yandex.ru

TEACHING METHODS OF GAMES IN THE TRAINING ECONOMICS STUDENTS AT A UNIVERSITY: FROM PRACTICE TO THE TEACHING PROCESS. Questions of the use of modern educational technologies in the educational process of an institution of higher education are considered in the work. The paper describes theoretical substantiation of the basics of game methods and their potential in training. A game is a unique mechanism of accumulation and transfer of social experience – both practical and ethical, associated with certain rules and norms of behavior in various situations. The authors conclude that the business game reveals the student's personal potential: he can assess his own opportunities separately and in joint activities with other participants. The reality of playing situations, the mechanism of joint activity and the system of communication and relations bring the method of business games closer to the conditions of future professional activity.

Key words: education, pedagogy, educational process, game methods, business game, types of simulation games, integration of game methods, motivation.

М.В. Николаев, канд. пед. наук, Академия бизнеса и инновационных технологий, г. Москва, E-mail: estradatv@gmail.com

Н.В. Манькова, ст. преп., Академии социального управления, г. Москва, E-mail: mnv1978@yandex.ru

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА: ОТ ПРАКТИКИ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

В данной статье рассмотрены вопросы использования в учебно-воспитательном процессе учреждения высшего образования современных образовательных технологий; в ней дано теоретическое обоснование сущности игровых методов и описаны возможности игровых технологий обучения. Игра является уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта – как практического, так и этического, связанного с определёнными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Авторы делают вывод о том, что деловая игра раскрывает личностный потенциал студента: он может оценить свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Реальность проигрывания ситуаций, механизм совместной деятельности и системы общения и отношений приближают метод деловых игр к условиям будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, педагогика, образовательный процесс, игровые методы, воспитание, деловая игра, типы имитационных игр, интеграция игровых методов, мотивация.

В жизни каждого человека игра занимает значительное место. Вспомним древних философов, утверждавших, «что, если проанализировать любую человеческую деятельность до самых пределов нашего познания, она покажется не более чем игрой». Именно это обстоятельство побуждает человека осмысливать феномен игры; именно это обстоятельство обязывает ученых и педагогов-практиков активно использовать игру в профессиональной деятельности, разрабатывая все новые игровые методики обучения.

Учебная игра – это модель какого-либо реального процесса, имитирующая профессиональную деятельность и направленная на формирование и закрепление профессиональных умений и навыков. Игровые методы, как направление деятельности преподавателей общественных и гуманитарных дисциплин, получили своё развитие в рамках прикладной социологии. Появление игровых методов связано с необходимостью использования социологической информации в практике управления. Использование игровых методов давало социологам возможность сориентироваться на получении результатов нового типа, что и обуславливало их значимость и востребованность в преобразовательной практике.

В кратком словаре по социологии дано определение понятия «игровые методы», которое рассматривается как «группа методов социальной инженерии. Игровые методы предназначены для выработки решений согласования интересов участников определенной профессиональной деятельности, их обучения навыкам поведения в конкретных ситуациях и различных групповых образованиях (например, навыкам сплочения участников) путем моделирования социальных систем и процессов с помощью игровых социальных технологий» [1].

В настоящее время существуют два типа игр, соответствующих двум поколениям разработок в этой области: имитационные (или деловые) игры и игры открытого типа (репрезентативные игры).

Приоритет в разработке деловых игр принадлежит социологии. В 1931 г. в Ленинградском инженерно-экономическом институте под руководством М.М. Бирштейна была разработана и проведена игра на тему «Развертывание производства сборочного цеха новопостроенного завода пишущих машин в пусковом периоде» (сокращенно «Пуск цеха»).

Игра продолжалась два дня. В ней приняли участие 24 человека. В 1933 – 1934 гг. были разработаны игры по выработке методики внедрения диспетчерских служб в промышленности. В 30-е годы XX в. было разработано и активно «отработано» около 40 игр различного назначения, характера и тематики.

В 1938 году деловые игры в СССР фактически были запрещены, а их разработчики репрессированы. Возобновление разработок методики деловых игр происходит после Второй мировой войны и связано с деятельностью профессора И.М. Сыроежина. Появление интереса к разработке игровых методов в 60 – 70-е годы прошлого века было обусловлено экономическими реформами, целью которых явилось расширение самостоятельности предприятий. Руководители предприятий получили достаточно большие возможности для проявления личной инициативы и предприимчивости, что не могло не подтолкнуть их к изучению экономики, общей теории управления, психологии, социальных проблем трудового коллектива. На волне экономического обновления появились первые профессиональные помощники руководителя в области управленческого консультирования.

В результате большую популярность получили системы сбора социальной информатики для принятия управленческих решений по таким проблемам как отношение к труду, удовлетворенность условиями жизни, причины текучести кадров, возникновение и разрешение конфликтов и др.

Словом, развитие управленческого консультирования обусловило необходимость дальнейшей разработки и внедрения в практику управления деловых игр. Современный этап в развитии педагогики, психологии и социологии проходит под знаком активного распространения игротехники. Для данного этапа характерно появление игр нового поколения, что связано с деятельностью Московского методологического кружка (МЖК), позже переросшего в широкое методологическое движение. МЖК объединил в своих рядах московских интеллектуалов, талантливых людей, озадаченных проблемами общества, среди которых А. Зиновьев, Б. Грушин, М. Мамардашвили, Г. Щедровицкий.

На методологических семинарах члены МЖК, обсуждая философские проблемы, разработали методологию системомыслительности и технологию организационно-деятельностных игр. В целях более глубокого взаимопонимания данной научной области ими был разработан искуственный методологический язык, что позволило общаться и вносить свой вклад в разработку методологии и методики организационно-деятельностных игр представителям различных областей: философии, экономики, педагогики, психологии, социальной инженерии. В целом же, данная методология представляет собой лишь одно из множества направлений игротехники. Ее отличие от других методологических школ заключается в том, что в «деловых» играх, являющихся всего лишь разновидностью учебных программ, организаторы заранее знают правильный ответ, в то время как в проблемных играх ни организаторы, ни игроки-участники ответов не знают. В процессе игры и те и другие совместно решают проблему и приходят к единому, как правило, компромиссному решению.

Новый этап в развитии теории и практики игр был обусловлен перестроечными процессами в жизни нашего общества. Активно стали развиваться игры открытого типа: инновационные, организационно-мыслительные, организационно-деятельностные, проектные и др.

Для игр открытого типа характерны: относительная свобода и лояльный способ определения правил игры и ролей участников; необязательное наличие дополнительной информации по решаемой проблеме; ориентированность на личностную, эмоциональную включенность; открытость в рассмотрении различных точек зрения на проблему; сосредоточенность на решение поставленной в ходе игры задачи; создание условий для саморазвития игрока. Это позволяет в игровом процессе обучить игрока-участника поведению в нестандартной ситуации, умению принять решение и ответственность за его реализацию.

В рамках игр подобного рода основной целью является «распредмечивание» участников; убеждение их в бесперспективности узко дисциплинарных подходов к решению задач, в том числе и в области управления; побуждение к созданию условий для взаимной открытости и сотрудничества. Из методологических средств в играх данного типа в наибольшей степени используется саморефлексия.

В 80-е годы XX в. наибольшую популярность приобретают разработанные на основе организационно-деятельностных игр имитационные игры. Методологическим идеологом имитационных игр является В.С. Дудченко. Данный вид игр представляет

собой форму совместной деятельности людей, направленную на выработку нового знания, новых способов социальной организации и определение роли каждого участника в игровом пространстве.

В силу этого, по мнению исследователя проблем методологии и технологии игровых методов В.Н. Макаревича, имитационные игры позволяют получить результаты нескольких типов:

1. Содержательные – новые идеи, проекты, программы деятельности, которые создаются посредством «мыслетехнических» технологий (например, технологии группового решения проблем).

2. Социальные – умения и навыки в формировании «управленческих команд», ориентированных на реализацию разработанных программ и проектов с помощью «социотехнических» средств (например, навыки работы в команде).

3. Психологические – создание устойчивой ориентации на личностное развитие, взаимопонимание, раскрытие творческого потенциала. На достижение данных результатов настраивают психотехнические средства, например, социально-психологический тренинг.

4. Энергетические – приобретение участниками игры более высокого биоэнергетического потенциала, способствующего повышению уровня социальной активности, за счет возникновения общего биополя группы. В данном контексте используются различные системы психофизической саморегуляции человека.

5. Методологические – разработка адекватных методов управления и самоорганизации участниками своей деятельности.

В силу этого можно заметить, что поскольку целью имитационных игр является ориентация участников на выработку новых, нестандартных идей и подходов к решению проблем, позволяющих саморазвиваться, приобретать навыки работы в команде с учетом позиции каждого в ней, то данный тип игры можно характеризовать как инновационный.

Вместе с тем, заслуживает внимания позиция разработчиков в вопросе оценки сущности данного вида игр. По их мнению, поиск новизны не является самоцелью. Игра достигает положительных результатов в том случае, если участники игры овладели способом разрешения проблем в ходе совместной групповой работы; если они в результате игры приобретают способность самостоятельно решать задачи в будущем.

В связи с этим можно сказать, что имитационные игры по целям и задачам, способам и средствам достижения результатов, эффективности развития личностного потенциала в группе наиболее приемлемы в образовательном процессе. При этом использование в учебном процессе игровых методик не рассматривается в качестве альтернативы традиционным методам обучения. Игровое обучение – это только один из элементов системы обучения в целом.

Любая игра, в том числе и игра, включенная в учебный процесс, – это ролевое взаимодействие игроков (в данном контексте – студентов, обучающихся) в рамках группы по поводу достижения цели.

Это предполагает определенное ролевое поведение участников, соответствующее правилам игры; знание конкретной ситуации; разработку стратегии и тактики принятия решений, переводящих групповое взаимодействие из сферы «развлечения» в сферу реальных жизненных ситуаций. Словом, игра (а имитационная, прежде всего) позволяет максимально приблизить учебный процесс к жизни.

Традиционный учебный процесс тоже можно рассматривать как определенный вид игры. И если использовать спортивно-игровую терминологию по отношению к учебному процессу, то мы без особых усилий сможем выделить общие ключевые понятия. Например, правила игры, игрок, тренер, судья, эксперт и т.д. И эти роли исполняются студентами, преподавателями, сотрудниками вуза, работодателями и т.д. То есть, в процессе обучения «разыгрываются» будущие жизненные ситуации, на основе чего определяются наиболее рациональные пути решения социальных проблем.

Чем вызвана необходимость (наряду с традиционными методами обучения) использования игровых методик в образовательном процессе?

Игровые методики имеют различные дидактические цели, организационную структуру и содержание. Каждая игровая методика ориентирована на определенный возраст. Игра является катализатором учебного процесса. Она вызывает интерес ее участников к более глубокому знанию изучаемой проблемы. В де-

ловой игре активно проявляются такие качества личности, как дисциплинированность, ответственность, чувство долга, умение взаимодействовать с коллективом, создается большая эмоциональная включенность игроков в образовательный процесс.

Вероятно, активное использование игровых методик позволяет наиболее эффективно подготовить будущих специалистов к реалиям: жесткой конкуренции на рынке труда, необходимости адекватного позиционирования себя как квалифицированного специалиста в условиях жесткой конкуренции. Безусловно, в современных условиях молодой специалист должен соответствовать сложности сложившихся социальных реалий, обладать гибким стилем мышления, инновационными технологиями организации своей профессиональной деятельности. Отвечая на эту потребность, необходимо использовать многообразные образовательные технологии, способствующие решению данной задачи.

Анкетирование, проведенное нами в 2016 г. (опрошено N = 254 обучающихся вузов и N = 87 преподавателей вузов), показывает, что стимулировать у студентов устойчивый и долговременный интерес к учебной деятельности весьма сложно. В начале учёбы первокурсник адаптируется к условиям вузовской среды. Главный вопрос для любого преподавателя: как помочь студенту сформировать системный стиль мышления, научить управлять своей учебной деятельностью – уметь выделять главное, пользоваться литературой, составлять конспекты и т. д. Немалую помощь первокурсникам в безболезненной адаптации в учебном процессе оказывают игровые методы.

Изучение в студенческой аудитории (опрос был проведен среди студентов Российского государственного университета туризма и сервиса в 2016 году, N = 217 чел. 2–4 курсов) вопроса об эффективности используемых методик в процессе обучения свидетельствует о большой популярности активных нетрадиционных форм обучения. Каждый третий из опрошенных студентов отметил, что игровые методы позволили ему приобрести уверенность в себе; каждый четвертый понял, что значит работать в одной команде; каждый второй положительно оценил факт участия в активных формах обучения.

Образовательная функция игры очень значима, поскольку, по мнению академика РАО А.А. Вербицкого, «игра позволяет задать в обучении предметный и социальные контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватное по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста» [2].

Включение игры в учебный процесс способствует наполнению различных ситуаций эмоциональными переживаниями.

Общение в игре – это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но первым делом общение – это обучение навыкам сотрудничества.

Мы разделяем позицию профессора В.А. Трайнева, который отмечает, что игровые методы целесообразно применять в рамках курсов экономических и управленческих дисциплин, поскольку сама имитационная ситуация позволяет комплексно охватить ряд дисциплин в их взаимосвязи, поставить студента в обстановку условной действительности [3].

К достоинствам учебной игры, во-первых, следует отнести ее возможности вовлечения в учебный процесс всех обучаемых, превращая их в активных участников, любознательных эрудитов, пытливых экспертов, высококлассных профессионалов. Во-вторых, выполнение ею роли интегратора знаний, умений студентов, полученных им по разным учебным дисциплинам, во время прохождения учебной, производственной (технологической) практики, а также в процессе освоения социального опыта, опыта личных жизненных приобретений; в-третьих, в процессе самого действия происходит формирование потребности в получении новых и обогащении имеющихся знаний; желания к изучению учебного предмета; вкуса к теоретическим знаниям; самостоятельности; гражданской позиции; осознанной ориентации на выбранную профессию; в-четвертых, игра позволяет студентам почувствовать себя в реальной практической ситуации и перепробовать все, что угодно без страха совершить ошибку. В ходе игры студенты учатся видеть проблемную ситуацию «изнутри».

Таким образом, использование учебных игр в вузе способствует эффективной подготовке специалиста к самостоятельной активной, творческой профессиональной деятельности.

Данная возможность в полной мере может быть реализована в процессе изучения учебных курсов психологии и педагогики, психологического практикума, психодиагностики, социологии студентами экономических направлений подготовки.

Так, например, раздел педагогическая конфликтология является одним из тех учебных составляющих, в рамках которых формируются практические навыки в принятии адекватных решений в сложных жизненных (личных, профессиональных) ситуациях. Поэтому в рамках данного учебного раздела решается немаловажная задача: овладение определенными приемами решения практических задач, возникающих в межличностном, внутригрупповом общении. В реализации данной задачи существенная роль отводится учебной игре. При изучении таких тем, как «Организационно-управленческий конфликт», «Технологии переговорного процесса», студенты активно участвуют в различных формах игрового обучения, «проживая» роли «конфликтующего», «посредника», «подстрекателя» и т.д. Участнику игры приходится действовать самостоятельно, используя теоретические знания по предмету, свой жизненный опыт, практические навыки; выбирать оптимальные варианты своего поведения, отстаивая позицию (профессиональную, личную); принимать решения.

В процессе работы над темой «Социально-трудовой конфликт» после прослушивания лекционного материала студентам предлагается учебная игра «Забастовка как метод урегулирования конфликта».

Уже на подготовительном этапе они изучают комплекс подзаконных нормативных актов, федеральных законов (в т. ч. Трудовой кодекс РФ); научные публикации по проблеме; формируют свою роль на имитационном игровом поле. В ходе игры каждый из ее участников, проигрывая свою роль в соответствии со сценарием и правилами, реализует на практике полученные знания.

В курсе общей социологии при изучении темы «Социальный контроль и девиация» вполне обосновано проведение учебной игры на основе рассказа А.П. Чехова «Злоумышленник». Во время игры студенты моделируют ситуацию, которая продолжает сюжет рассказа. Студенческая группа делится на три подгруппы. Жребий определяет задание, что и предопределяет роли: обвинения, защиты, присяжных, судей. Роль судей исполняют студенты по желанию. На роль героя Дениса Григорьева никто из студентов не выбирается и не назначается по этическим и психологическим соображениям. Фигурант Григорьев имеет виртуальный характер. Во время игры на данную тему студенты практически осознают содержание и сущность таких понятий, как «девиация», «социальный контроль», «санкция», «социальная норма», «социальное поведение», «делинквентное поведение», «девиант».

При изучении дисциплины «Психология и педагогика» (модуль «Теория воспитания») целесообразно конструировать деловые игры на основе художественных произведений, например, Д. Рубиной «Почерк Леонардо», М. Твен «Приключения Тома Сойера», «Принц и нищий», «Жизнь на Миссисипи», «Американский претендент», А. Гавальда «Утешительная партия игры в петанк», «Глоток свободы», «Билли», «Матильда», «35 кило надежды».

Опыт проведения учебных игр показывает, что эффективность таких занятий зависит от различных факторов: четкого определения целей и задач, актуальности проблемы; организационной, теоретической, психологической подготовки участников игры; творческого подхода и студентов, и преподавателей.

Экспериментальная работа осуществлялась в два этапа. Первый и второй этап – констатирующий и формирующий эксперимент проводился на базе Института экономики и управления в промышленности, группа направления (УГНП) подготовки «Экономика и управление» (квалификация (степень) «Бакалавр») в количестве 142 человек.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- 1) выявить мнения преподавателей относительно организации экономической подготовки с применением игровых методов обучения;
- 2) провести диагностику исходного уровня экономической подготовки студентов. Изучение особенностей и возможностей использования игровых методик в процессе экономической подготовки осуществлялось с помощью разработанной анкеты для профессорско-преподавательского состава.

Анализ данных анкетирования свидетельствует о том, что только 17% педагогов систематически используют деловые игры в обучении. Причины неполного использования возможностей игровых методов объясняются: трудоемкость подготовки к занятиям, недостаточное количество методических материалов.

На этапе констатирующего эксперимента с помощью диагностического инструментария была осуществлена первичная

диагностика и определен исходный уровень экономической подготовки будущих экономистов.

Диагностика включала:

20 вопросов, ответы на которые осуществлялись по принципу «верно-неверно»;

2 задания на установление соответствия (задания включали 20 терминов).

В рамках констатирующего эксперимента использовались тесты, оценка их надежности осуществлялась методом расщепления. Оценка экономической подготовки обучающихся определялась по следующим критериям: мотивационному, когнитивному, деятельностному. Диагностическая методика «тройных сравнений» (Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович) и тест-опросник ОНУМ позволили определить отношение обучающихся к экономическим дисциплинам и оценить силу учебно-познавательных мотивов. В основу выбранной диагностики знаний и умений положена методика, разработанная академиком РАО А.В. Усовой. Знания и умения оценивались по показателям полноты и прочности. Указанные критерии позволили выделить три уровня экономической подготовки студентов: элементарный, средний, высокий. На этапе констатирующего эксперимента было зафиксировано, что 68% обучающихся находятся на элементарном уровне экономической подготовки, 20% – на среднем и 12% на высоком уровне.

В ходе реализации программы педагогического эксперимента доминирующими методами обучения стали деловые игры. Например:

Тема 1. «Мотивация предпринимательской деятельности»

Цель занятия: ознакомление студентами с психологическими качествами, которые необходимы для успешного ведения бизнес-деятельности.

Задача занятия: формирование у студентов способности к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей её достижения.

Форма проведения занятия: деловая игра «Создай свое дело».

Деловая игра: форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, разнообразных условий профессиональной деятельности, характерных для данного вида практики. Группа студентов разбивается на несколько подгрупп (3 – 5 чел.), которым дается задание наполнить содержанием схему. Для этого определяют следующие составляющие:

- 1) предполагаемое направление деятельности;
- 2) необходимые ресурсы;
- 3) собственную роль в работе предприятия (предполагаемое партнерское участие в равных долях);
- 4) степень риска;
- 5) ожидаемая прибыль.

Все параметры фиксируются на бумаге, а затем представляются остальным группам для обсуждения. Презентация проекта осуществляется одним из членов группы по выбору.

Подведение итогов занятия: в каждой из подгрупп выступают представители с выводами по проведенному занятию, определяются наиболее активные студенты, даются рейтинговые оценки качества для каждой из подгрупп.

Тема 2. «Психологическая культура и этика»

Цель занятия: усвоение студентами элементов делового этикета и основных принципов психологической культуры и этики.

Задача занятия: формирование у студентов способности к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей её достижения.

Форма проведения занятия: дискуссия по вопросу «Культура и этика предпринимательства».

Дискуссия – это коллективное обсуждение какого-либо вопроса, проблемы или сопоставление информации, идей, мнений, предложений. Группа студентов разбивается на 2 подгруппы.

Каждая составляет 2 списка:

- один – с теми моральными нормами, которые нельзя нарушать ни при каких обстоятельствах;
- второй – с теми, которые не носят столь же жесткий характер.

После этого обе группы сравнивают свои списки.

Подведение итогов занятия: в каждой из подгрупп выступают представители с выводами по проведенному занятию, определяются наиболее активные студенты, даются рейтинговые оценки качества для каждой из подгрупп.

Форма проведения занятия: дискуссия по вопросу «Гендерные различия в предпринимательстве». Группа студентов делится на две подгруппы. Одна группа (из мужчин) составляет список особенностей женского предпринимательства, а вторая (состоящая из женщин) – особенности мужского предпринимательства. После этого обе подгруппы сравнивают свои списки и вносят в них коррективы. Подведение итогов занятия: в каждой из подгрупп выступают представители с выводами по проведенному занятию, определяются наиболее активные студенты, даются рейтинговые оценки качества для каждой из подгрупп.

На завершающем этапе формирующего эксперимента были произведены замеры по тем же диагностическим методикам, что и на предыдущем этапе экспериментальной работы. Количество обучающихся на элементарном уровне экономической подготовки сократилось и составило 45%; на среднем уровне увеличилось и составило 43%; на высоком уровне 22%.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Особенность игровых методов обучения состоит в том, что они универсальны по отношению к предметному содержанию и эффективны, поскольку дают студентам возможность применить полученные знания в условиях, близких к реальным, и получить навыки устной коммуникации, аргументирования своей позиции.

Изучение педагогической и экономической литературы позволяет утверждать, что дисциплины экономической подготовки предоставляют широкие возможности для применения игровых методов обучения.

Таким образом, вышеуказанные методы позволяют решить целый ряд задач, стоящих перед экономическими, гуманитарными и общественными дисциплинами: развитие навыков анализа и критического мышления, связь теории и практики, представление примеров последствий принимаемых решений, представление различных точек зрения, формирование навыков оценки альтернативных вариантов решения, умение применять базовые знания в различных областях.

Игровые методы обучения характеризуются следующими типичными чертами: активизируют мышление самой технологией учебного процесса; активность, приобретенная студентом с помощью игры, длительна и устойчива; стимулируют самостоятельное принятие студентами творческих, мотивационно оправданных действий и решений.

Сегодня можно констатировать, что, отвечая на вызовы времени, образовательный процесс в вузе во многом отличается творческим, инновационным подходом в области подготовки специалистов, основанным на внедрении игровых методов обучения.

Библиографический список

1. Макаревич В.Н. *Инновационные игры. Практика, методология, теория*. Таллинн, 1989: 54 – 68.
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*. Москва, 2011.
3. Трайнев В.А. *Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения*: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 «Педагогика». Москва, 2010.

References

1. Makarevich V.N. *Innovacionnye igry. Praktika, metodologiya, teoriya*. Tallinn, 1989: 54 – 68.
2. Verbitskij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*. Moskva, 2011.
3. Trajnev V.A. *Uchebnye delovye igry v pedagogike, ekonomike, menedzhmente, upravlenii, marketinge, sociologii, psihologii: metodologiya i praktika provedeniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihya po special'nosti 033400 «Pedagogika». Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 796.034.2

Omarova N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur.@yandex.ru

Abdulaeva M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mad.@yandex.ru

HISTORICAL AND CULTURAL PRECONDITIONS FOR THE INITIALIZATION OF MASS PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.

The purpose of this article is an attempt to analyze the basics of mass physical culture and sport from the historical and cultural position, to reveal their main differences and to find ways of integration in the realization of social functions. In order to understand the nature and laws of the development of any phenomenon, it is necessary to turn to its origins and genesis. However, historical aspects, as a rule, are debatable and require discussion of different points of view, sport and physical culture in this sense are no exception. The article is dedicated to the topical problem of organization of mass physical culture and sports today, which is the improvement of the level of training of future specialists in terms of enhancing the physical preparedness of the population, preserving health and efficiency, and also serving as a means of active recreation.

Key words: mass sport, physical culture and sport, value orientations, methods of physical culture and sports orientation, applied physical culture.

Н.М. Омарова, канд. пед. наук, ст. преп. Дагестанской государственной педагогической университета, г. Махачкала, E-mail: nur.@yandex.ru

М.А. Абдулаева, канд. пед. наук, доц. Дагестанской государственной педагогической университета, г. Махачкала, E-mail: mad.@yandex.ru

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МАССОВОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Целью данной статьи является попытка проанализировать сущность массовой физической культуры и спорта с историко-культурологической позиции, выявить их основные различия и найти пути интеграции в реализации социальных функций. Для того чтобы понять природу и закономерности развития любого явления, необходимо обратиться к его истокам и генезису. Однако исторические аспекты, как правило, являются дискуссионными и требуют обсуждения различных точек зрения, спорт и физическая культура в этом смысле не являются исключением.

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме организации массовой физической культуры и спорта представляющая собой совершенствование уровня подготовки будущих специалистов в аспекте усиления физической подготовленности населения, сохранения здоровья и работоспособности, а также служащий средством активного отдыха.

Ключевые слова: массовый спорт, физическая культура и спорт, ценностные ориентации, методы физкультурно-спортивной ориентации, прикладная физическая культура.

Современное представление о культуре физической тесно связывается со спортом, спортивной деятельностью как единым социальным феноменом. Нельзя найти ни одной сферы человеческой деятельности, не связанной с физической культурой, поскольку физическая культура и спорт – общепризнанные материальные и духовные ценности общества в целом и каждого человека в отдельности. Не случайно все последние годы все чаще говорится о массовой физической культуре не только как о самостоятельном социальном феномене, но и как об устойчивом качестве личности. Тем не менее феномен физической культуры личности изучен далеко не полностью, хотя проблемы культуры духа и тела ставились еще в эпоху древних цивилизаций.

Физическая культура как феномен общей культуры уникальна. Именно она, по словам В.К. Бальсевича, является естественным мостиком, позволяющим соединить социальное и биологическое в развитии человека [1].

Исторически физическая культура складывалась, прежде всего, под влиянием практических потребностей общества в полноценной физической подготовке подрастающего поколения и взрослого населения к труду. Вместе с тем по мере становления систем образования и воспитания физическая культура становилась базовым фактором формирования двигательных умений и навыков.

Сущность физической культуры связывается с ее влиянием на духовную сферу человека, как одного из действенных средств интеллектуального, нравственного, эстетического воспитания. И если не особой надобности утверждать огромное значение занятий физическими упражнениями на биологическую сущность человека: на его здоровье, физическое развитие, воспитание двигательных качеств, то их влияние на развитие духовности требует особых пояснений и доказательств [2].

Лучшим доказательством значимости физической культуры для всестороннего развития человека может быть осмысление ценностного потенциала этого феномена.

Ценность – это понятие, которое получило широкое распространение при изучении личности и социального его поведения. В ценностях воплощена значимость предметов и явлений социальной среды для человека и общества.

Говоря о ценностном потенциале физической культуры и спорта современного социума, необходимо иметь в виду два уровня ценностей: общественный и личностный – и представлять механизм преобразования общественных ценностей в достояние каждой личности.

К общественным ценностям физической культуры относят: интеллектуальные, ценности двигательного характера, ценности педагогической технологии, мобилизационные ценности.

Содержание интеллектуальных ценностей представляет собой знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его физической активности, спортивной подготовки, закаливания и здорового стиля жизни.

К ценностям двигательного характера, следует отнести лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовки, личные достижения в двигательной подготовленности человека, его реальный потенциал.

Под ценностями технологий формирования физической культуры понимают различные комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки – все то, что наработано специалистами для обеспечения процесса физической и спортивной подготовки.

Особое значение для подготовки жизнеспособного и социально активного молодого поколения имеет освоение детьми и молодежью мобилизационных ценностей физической культуры. К их числу относятся воспитываемая физкультурными и спортивными занятиями способность к рациональной организации своего бюджета времени, внутренняя дисциплина, собранность, быстрота оценки ситуации и принятия решения, настойчивость в достижении поставленной цели, умение спокойно пережить неудачу и даже поражение. Мобилизационные ценности физической культуры помогают человеку выжить в экстремальных ситуациях, которые не столь уж и редки в жизни современного общества: болезни, травмы, экологические кризисы, аварии – вот тот неполный перечень ситуаций, когда человеку особенно нужны высокоразвитые двигательные качества и способности. Физкультурно-спортивная деятельность способствует мобилизации функциональных, психологических и физических возмож-

ностей организма, опосредованно влияя на создание «запаса», своеобразного резерва для ответа на «нештатные» внешние воздействия, требующие срочной мобилизации функциональных сил человека [3].

Общественное мнение должно способствовать тому, чтобы каждый человек осознавал, что:

- существует множество факторов, ослабляющих здоровье, наносящих значительный вред организму, а положительно воздействующих не так уж много, и среди них не последнюю роль играют ФК и массовый спорт;
- целого ряда болезней без определенного объема занятий ФК избежать невозможно;
- физическая культура и спорт весьма эффективно снижают (а зачастую и полностью ликвидируют) факторы риска;
- физическая культура – это здоровье и счастье наших детей;
- физическая культура – это высокая работоспособность и материальное благополучие;
- физическая культура – это рациональное проведение свободного времени;
- физическая культура – это организованность, целенаправленность, формирование положительных черт характер;
- физическая культура – это познание своего организма, самосовершенствование и самовыражение.

Анализируя причины происхождения массового спорта, можно выделить несколько достаточно аргументированных суждений, объясняющих истоки его развития. Так, в научных трудах советских ученых возникновение спорта объясняется развитием трудовой деятельности и социальной потребностью в эффективных средствах и способах формирования у подрастающего поколения необходимых физических и духовных качеств [4].

Однако исследования показывают, что массовый спорт появился в первобытнообщинном обществе в первую очередь как один из способов разрешения личностных конфликтов путем состязания в силе, ловкости, выносливости. Тем не менее, зачастую эти состязания (бег, стрельба из лука) происходили с использованием ведущей трудовой деятельности – охоты. По свидетельству историков, в культуре племен, живущих в первобытнообщинном строе, не удается обнаружить признаков физического воспитания. Аборигены начали использовать игры и состязания как способ мирного противоборства – охоты. По свидетельству историков, в культуре племен, живущих в первобытнообщинном строе, не удается обнаружить признаков физического воспитания. Аборигены начали использовать игры и состязания как способ мирного противоборства – охоты. По свидетельству историков, в культуре племен, живущих в первобытнообщинном строе, не удается обнаружить признаков физического воспитания. Аборигены начали использовать игры и состязания как способ мирного противоборства – охоты.

Известный философ М.Я. Сараф связывает возникновение современного спорта также не с потребностями физического совершенствования и нетрадиционными формами праздников, а с преимущественными возможностями спортивной деятельности как развлечения [5]. Близка к его точке зрения позиция историка Л. Куна, который отмечает, что наиболее существенную роль в возникновении и развитии спорта в Англии сыграли скачки [6]. Более того, сам термин «тренинг» первоначально означал подготовку лошадей к соревнованиям. Игра для ребенка – это познание мира и осознание себя. Первые осознанные движения – это тянущаяся к игрушке рука ребенка, игровое содержание наполняет жизнь ребенка с первых месяцев его появления на свет. Большинство людей не расстаются с игрой всю жизнь. В спорте человек, как ни к какой другой деятельности, подчиняясь духу игры и состязательности, находит возможности для выражения эмоций, самореализации, добивается признания, а самое главное, овладевает природным миром посредством развития собственного духа и тела.

Несмотря на явные различия в подходах к объяснению вопроса, для чего наши предки начали состязаться между собой, все суждения об истоках развития спорта так или иначе свидетельствуют о том, что спорт изначально возникает как самостоятельный феномен, а затем постепенно оформляется система физического воспитания, в которой спорт становится важнейшим ее элементом, формой и способом физического совершенствования человека, его подготовки к трудовой и другим видам деятельности.

Исторически физическая культура складывалась, прежде всего, под влиянием практических потребностей общества в полноценной физической подготовке подрастающего поколения и взрослого населения к труду.

В то же время по мере становления систем образования и воспитания физическая культура превращалась в базовый фактор формирования двигательных умений и навыков. При этом

признается, что она тесным образом связана со спортивной деятельностью, используя спорт как одно из важных и эффективных средств для достижения целей физического воспитания. Прикладность физкультурной деятельности по отношению к главным сферам жизнедеятельности индивида и общества представляется очевидной. Под прикладностью подразумевается ее пригодность и полезность в подготовке человека к жизненной практике и оптимизация его дееспособности применительно к требованиям избранной основной деятельности. Основу прикладности составляет действенность факторов физической культуры в качестве средств увеличения функциональных возможностей организма и формирования жизненно важных двигательных умений и навыков. Благодаря переносу этого эффекта систематической физкультурной деятельности за ее пределы она оказывается полезной для освоения и повышения результативности других видов деятельности, в том числе трудовой. Исследователи генезиса физической культуры сходятся в том, что ее становление и развитие обусловлены использованием присущих ей факторов для обеспечения физической подготовленности подрастающего поколения к трудовой и военно-служебной деятельности.

Таким образом, совершенно очевидно, что физическая культура возникает и развивается как один из первых и наиболее существенных способов воспитания, в то время как спорт – как средство и форма выявления социального признания высших физических, психических и духовных способностей индивида или команды.

В последнее десятилетие, как справедливо замечено В.К. Бальсевичем, все заметнее становится тенденция изменения векторов взаимодействия массовой физической культуры, физического воспитания, спорта для всех и олимпийского спорта. Использование высоких спортивных технологий в интересах физического воспитания, спорта для всех оказывается одним из главных механизмов, обеспечивающих начало обратного движения физической и спортивной культуры, расходившихся до этого в разные стороны. Интеграция на основе общих интересов оказывается наиболее перспективным путем, способным устранить уже ставшее перманентным кризисное состояние физической культуры и спорта в современном обществе.

Главным фактором, инициирующим смену векторов взаимодействия системы физической культуры и спорта для всех, с одной стороны, и спорта высших достижений – с другой, являются те коренные преобразования в современном понимании сущности человека, личности и отношении к нему со стороны общества, которые пока еще не везде находят понимание со стороны правительственных, властных структур. Современная парадигма приоритета человека как главной ценности во всей духовной и телесной неповторимости личности детерминирует смену представлений в физической и спортивной культуре человека, стимулирует поиск путей разрешения этических и правовых несообразностей взаимодействия физической культуры и спорта высших достижений.

Формирование принципиально новой концепции многолетней физической подготовки в системе физического воспитания и спорта для всех открывает новые перспективы их совершенствования и усиления влияния на спорт, прежде всего, по крайней мере, на первые этапы многолетней спортивной подготовки и систему выявления спортивного таланта.

Важным фактором успешности внедрения спортивных технологий в физическое воспитание является освоение методов организации учебно-тренировочного процесса и многолетней физической подготовки в рамках физического воспитания школьников в этом смысле особое значение имеют методы физкультурно-спортивной ориентации, выбор подходящего для ребенка вида спортивной, общефизической или оздоровительной тренировки. Важно также предусмотреть механизмы переориентации школьника на другой, более подходящий для него вида спортивной или физической подготовки. Категорическим требованием при «спортивных заимствованиях» в физическом воспитании

является реализация индивидуального и типологического подходов к физическому воспитанию ребенка, создание условий для свободного выбора им вида занятий, организация такого режима тренировок, который не вызывал бы чрезмерного переутомления, отрицательных эмоций, скуки, а, напротив, постоянно стимулировал желание заниматься, прежде всего благодаря постоянному и ясно видимому успеху в преобразовании физического потенциала учащегося, в том числе и его чисто внешних эстетических характеристик.

Такая реализация принципов индивидуального и типологического подходов требует постоянного соотношения объемов, характера и интенсивности нагрузок к особенностями биологических возрастных периодов, и прежде всего учета их чувствительности для стимуляции развития того или иного физического качества и моторной способности, укрепления и повышения статуса занимающегося.

Физическая культура и спорт, заняв прочное положение в системе явлений общей культуры человечества, стали полнопредметными объектами изучения педагогики. Исторически сложилось так, что раньше всех сформировалось научное звание о теории физической культуры, психологии, педагогике, цикле медико-биологических дисциплин.

Как любая научная дисциплина курс массовой физической культуры и спорта имеет свой предмет, отличный от других социальных наук, решает свои специфические проблемы. Она исследует социальную природу физической культуры и спорта, законы их возникновения, развития и функционирования, систему и закономерности, которые сложились и существуют в современном обществе. Решение данных проблем и составляет сущность специализации массовой физической культуры, спорта с другими общественными явлениями и сторонами культурной жизни общества: с производством, социальной политической и духовной сферами социума, с его природными основами. Значительное место отводится проблемам воспитания и образования подрастающего поколения. В ней рассматриваются проблемы ценностно-потребностного отношения людей к сфере физической культуры и спорта.

Организация массовой физической культуры и спорта представляет совершенствование уровня подготовки будущих специалистов в аспекте усиления физической подготовленности населения, сохранения здоровья и работоспособности, а также служащий средством активного отдыха. Достижение данной цели обеспечивается решением следующих задач: приоритетной задачей является изучение факторов, позволяющих в полной мере достигнуть массовости физкультурно-спортивного движения:

- содействовать укреплению здоровья, закаливанию организма, разностороннему физическому развитию детей, подростков, молодежи;
- углублять и расширять знания, умения и навыки, полученные учащимися в процессе уроков физической культуры;
- организовывать здоровый отдых подрастающего поколения;
- прививать учащейся молодежи любовь к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Физическая культура как явление общей культуры, очевидно, доказывает, что не существует границ между материальной и духовной культурой.

Важно понимать, что культура – обобщенный, опыт человечества, который служит фактором формирования сохранения способностей, потребностей и свойств человека. Культура развивается в основном в трех формах своего существования:

- условия жизни (материальные и духовные ценности);
- культура деятельности (технологии ее осуществления);
- культура личности (способности, актуализированные знания и навыки практической деятельности человека).

Эти формы переходят одна в другую. Этот кругооборот культуры является условием ее развития и накопления.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. *Физическая культура для всех и для каждого*. Москва: Физкультура и спорт, 2003.
2. Бароненко В.П., Л.А. Рапопорт. *Здоровье и физическая культура студента*: учебное пособие для студентов учреждений среднего и профессионального образования. Москва: Альфа-М, 2003.
3. Железняк Ю.Д., Минбулатов В.М. *Теория и методика обучения предмету «Физическая культура»*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Захаров П.Я. *История физической культуры и спорта*: учебно-методический комплекс. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009.
5. Сараф М.Я. *Спорт и его гуманистическая сущность (исторический анализ)*: сборник статей. Ценности спорта и пути его гуманизации. Сост. и ред. В.И. Столяров. Москва, 1996.
6. Кун Л. *Всеобщая история физической культуры и спорта*. Москва: Радуга, 1982.

References

1. Bal'sevich V.K. *Fizicheskaya kul'tura dlya vseh i dlya kazhdogo*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 2003.
2. Baronenko V.P., L.A. Rapoport. *Zdorov'e i fizicheskaya kul'tura studenta: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij srednego i professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Al'fa-M, 2003.
3. Zheleznyak Yu.D., Minbulatov V.M. *Teoriya i metodika obucheniya predmetu «Fizicheskaya kul'tura»: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
4. Zaharov P.Ya. *Istoriya fizicheskoy kul'tury i sporta: uchebno-metodicheskij kompleks*. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2009.
5. Saraf M.Ya. *Sport i ego gumanisticheskaya suschnost' (istoricheskij analiz): sbornik statej. Cennosti sporta i puti ego gumanizacii*. Sost. i red. V.I. Stolyarov. Moskva, 1996.
6. Kun L. *Vseobshchaya istoriya fizicheskoy kul'tury i sporta*. Moskva: Raduga, 1982.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 37.032

Panteleyeva A.V., postgraduate, Academy of Social Administration, MAOU "SOSH n.a. V. Lenin" (Moscow, Russia),
E-mail: anna.panteleeva.violino@mail.ru

THE STRUCTURE OF THE CONCEPT OF CULTURAL COMPETENCE AND ITS IMPORTANCE FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PUPILS. The article reveals a concept of "cultural competence" of a student, which is particularly relevant in light of the transition to Federal state educational standard of the second generation. This concept is focused on the acquisition of classic values, and to the satisfaction of the modern social order, which is reflected in the Conception of spiritually-moral education and sets the parameters of values of our society. The article considers the elements of cultural competence and the correlation between the shift in the concept, in the direction of the communication and information culture. The material studied leads to the conclusion that this modification was the result of changing social and cultural type of our society.

Key words: cultural competence, cultural knowledge, multicultural background, educational environment, integrated education, value orientations.

А.В. Пантелеева, аспирант ГБОУ МО «Академия социального управления», МАОУ «СОШ совхоза им. Ленина», г. Москва, E-mail: anna.panteleeva.violino@mail.ru

КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРИРОВАННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

Статья раскрывает содержание понятия «культурная компетентность» школьника, ставшее особенно актуальным в свете перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. Данное понятие ориентировано как на приобретение классических ценностных ориентиров, так и на удовлетворение современного социального заказа, который отражен в Концепции духовно-нравственного воспитания и задаёт параметры ценностных ориентиров нашего общества. В статье рассматривается целесообразность формирования культурной компетентности в рамках поликультурной образовательной среды через интегрированный социальный проект.

Ключевые слова: культурная компетентность, культурологическое знание, поликультурная среда, образовательная среда, интегрированное образование, ценностные ориентиры.

Система российского образования постоянно развивается, учитывая условия в которых живет современный школьник и требования, которые предъявляются к выпускнику. Перед школой и педагогическим коллективом постоянно ставятся все более новые и сложные задачи, касающиеся развития компетенций критически мыслящего, социально активного выпускника, умеющего успешно адаптироваться в современном многонациональном и поликультурном обществе.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения ФГОС НОО [1] и ФГОС ООО [2] поставил перед современной школой задачу модернизации образовательного процесса путем внедрения новых форм и методов преподавания. Так был завершен процесс формирования новой образовательной реальности, в которой ученик от ЗУН переходит к компетентному обучению гибкого персонализированного характера, а учитель выступает в роли организатора, сотрудника и помощника.

Проанализировав законодательную базу в сфере образования, мы приходим к выводу, что Стандарты ФГОС НОО [1] и ФГОС ООО [2] ориентированы на становление личностных характеристик, в том числе и культурной компетентности школьников. Рассмотрев портрет выпускника начальной и основной школы мы видим требования к сформированности следующих характеристик «люблю к своему народу, краю, Родине; уважение и принятие ценности семьи и общества; любознательность, активность и заинтересованность в познании мира; готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; уважать закон и правопорядок, соотносить свои поступки с нравственными ценностями, осознавать свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством; уважать других людей, уметь вести конструктивный диалог, достигать

взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов» [1; 2].

Все вышеперечисленные характеристики подтверждают идею А.Я. Флиера о том, что всё содержание общего образования, включающее в себя сочетание многих предметных областей, в конечном итоге является способом воспитания полноценного индивидуума с высокой степенью социализированности: «речь идет о комплексном обучении человека ... – профессии полноценного члена общества. Подобный комплекс систематических знаний и представлений, умений и навыков, традиций и ценностных ориентации может быть назван системой культурной компетентности личности» [3, с. 152]. Логически продолжая утверждение А.Я. Флиера, можно сделать вывод о том, что формирование культурной компетентности – одно из требований современной системы образования. Такое законодательное закрепление свидетельствует о том, что в обществе назрела острая необходимость в успешно социализированных индивидуумах с высоким уровнем самосознания, мотивации и инкультурации. Данное требование связано с характеристиками современной социальной реальности, среди которых: развитие цифровых технологий и систем мгновенной коммуникации, общение в социальных сетях и виртуальных сообществах, переизбыток информационных потоков и др.

Изменение характера общественных отношений из-за процессов глобализации и информатизации привело к снижению показателя культурной компетентности. В. Брайнин в работе «Слушатель серьезной музыки и его воспитание» указывал на снижение культурной компетентности и переход культуры в прикладную отрасль. Одной из причин такого перехода он видит культурную глобализацию и доминанту «культы потребления». «Общая тенденция к культурной глобализации также явилась катализатором данного процесса. Потребитель музыки перестаёт быть свободным человеком, использующим для удовлетворения

своих нужд произведённый духовный продукт, но становится, как исторически определяют это слово сегодня в пособиях по маркетингу, «марионеткой маркетолога» [4, с. 3].

Занимаясь вопросами культурной компетентности, исследователи XXI века М.В. Асанинова, Я.В. Ведомская, Г.Е. Моргунова, Н.В. Хорошилова и др. указывают на смещение акцентов в пользу компонентов коммуникации и социализации. Данное наблюдение подтверждает гибкость понятия культурной компетентности и его взаимосвязь с социальным заказом современного общества, нацеленного на как можно более раннюю инкультуризацию человека.

Дж. Равен в книге «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» доказал, что высокий уровень культурной компетентности это залог формирования высоко мотивированной личности с набором адекватных для данного общества убеждений. Также исследователь предложил программу развития культурной компетентности, которую можно схематично разделить на 3 этапа:

на первом этапе происходит выявление сложившихся элементов культурной компетентности с целью их осознания;

на втором этапе происходит решение конфликта ценностей, произошедшего из-за смены социального заказа, и, соответственно, изменения ценностных ориентаций общества;

на третьем этапе осуществляется поиск альтернатив установок или способов восприятия ценностей в изменившихся условиях [5].

В своем исследовании Е.В. Киселева [6] говорит о культурной компетентности, как о «комплексном обучении человека в процессе его становления как полноценного члена общества». В обобщенном виде А.Я. Флиер определяет культурную компетентность личности, как «идеальную форму проявления социальной адекватности личности...» [3, с. 152].

На основе анализа вышеперечисленных работ мы выделим содержание культурной компетентности и представим его в таблице 1.

Несмотря на то, что элементы культурной компетентности на их базовом уровне усваиваются индивидом с детства в рам-

компетенции подрастающего поколения, в связи с чем возникает потребность в организации досуга во взаимодействии с различными ведомственными структурами. На этом фоне особую значимость приобретает деятельность учреждений системы дополнительного образования» [7, с. 4].

Одним из аспектов такой деятельности может стать интегрированный социальный проект, основанный на взаимодействии педагогов общего и дополнительного образования по формированию культурной компетентности школьников в рамках культурно-образовательной среды.

Такой проект имеет ряд особенностей, среди которых:

1. Организационные – связаны с недостаточной разработанностью методов взаимодействия систем общего и дополнительного образования, описанных в современной научной литературе;

2. Кадровые – охватывают весь спектр подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, готовых к активному труду и творчеству в сфере проектных технологий;

3. Материально-технические – заключаются в недостаточном материально-техническом оснащении учреждений общего и дополнительного образования для проведения проектной деятельности данного уровня;

4. Мотивационные – включают в себя комплекс мер по стимулированию мотивации учащихся и педагогов к проведению совместной проектной деятельности;

Определим также критерии оценивания проекта. Каждый из критериев может занимать высокий, средний или низкий уровень.

1. Критерий социальной значимости. Высокий уровень – проект получил отклик среди аудитории, на которую был направлен. Средний уровень – проект получил частичный отклик среди аудитории, на которую был направлен, но не достиг цели своей реализации. Низкий уровень – проект не получил отклик среди аудитории, на которую был направлен. Публика осталась равнодушна к проблематике, заявленной в проекте.

2. Критерий самооценивания. Высокий уровень – проведен всесторонний самоанализ всех участников и организаторов проекта и по уровню проведенного анализа составлена шкала

Таблица 1

«Содержание культурной компетентности»

Культурная компетентность				
Мировоззрение (определенная зрелость взглядов, влияющих на картину мира, отношение к собственной жизни и ее значимости)	Общая культура (совокупность достижений человеческого общества, связанная с овладением художественно-эстетическим и экологическим опытом)	Нравственная культура (осознание, принятие морально-нравственных качеств, норм и традиций общества и следование им)	Коммуникативная культура (владение вербальной и невербальной культурой общения в поликультурной среде, умение избегать конфликтов и владеть навыками критического мышления)	Информационная культура (умение работать с большими объемами информации)

ках навыков, полученных в семье, и корректируется на протяжении всей жизни, такого уровня не достаточно для успешной социализации индивида. Семья передает человеку ценностные ориентиры предыдущих поколений, создавая основу личности, закладывая базовые понятия добра и зла, нормы поведения и мышления. Далее, на этапе школьного обучения необходимо продолжить развитие культурной компетентности через различные виды деятельности в рамках интегрированной поликультурной образовательной среды, охватывающей не только учреждения общего, но и дополнительного образования. В такой среде происходит рост информационной культуры за счет обогащения личного и социального опыта школьника, усложнения уровня коммуникации, использованию новых социальных ролей.

В исследованиях З.А. Мавлютова подтверждает данный тезис, подчеркивая, что «школа не способна в одиночку осуществлять целенаправленную работу по формированию культурной

самооценивания. Средний уровень – проведен частичный самоанализ основных участников и организаторов проекта. Низкий уровень – самоанализ не проведен.

3. Критерий интеграции. Высокий уровень – надпредметный. Средний – уровень межпредметный. Низкий уровень – моно-предметный.

Ряд таких проектов был проведен на базе МАОУ «СОШ свх. им. Ленина» (Московская область) в 2014 – 2015 г. «Диалог культур» [8] и 2015 – 2016 г. «В мире мюзикла и кино» [9].

Реализация этих социальных проектов доказала свою успешность в вопросе формирования культурной компетентности. Благодаря налаженной работе всех структур: обратной связи со зрителем, сплоченной работе малых творческих групп, в которых учащиеся и педагоги занимались совместным творчеством, оба проекта являются примерами успешного взаимодействия в рамках интегрированной поликультурной образовательной среды.

Библиографический список

1. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ № 373 от 6.10.2009г. Available at: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf
2. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ОО) Приказ № 1897 от 17.12. 2010 г. Available at: http://nsuoth2.blogspot.ru/p/blog-page_23.html

3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Стандарты второго поколения*. Москва «Просвещение» 2009. Проект «Концепции духовно-нравственного воспитания».
4. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики. *Общественные науки и современность*. 2000; № 2: 151 – 165.
5. Брайнин В.Б. *Слушатель серьезной музыки и его воспитание. Доклад на III Международной конференции «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXI веке. Состояние и перспективы»*, Санкт-Петербург, 2007 г.
6. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Перевод с английского. Москва, «Когито-Центр», 2002; глава 6: 150 – 157.
7. Киселева Е.В. *Формирование культурной компетентности студентов технического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. МГОПУ им. М.А. Шолохова, Москва, 2007.
8. Мавлютова З.А. *Формирование этнокультурной компетентности подростков в условиях взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2010.
9. Пантелеева А.В. *Формировании развивающейся интегрированной полисубъектной и поликультурной образовательной среды как обязательного условия развития культурной компетентности учащихся*. Региональная научно-практическая конференция «ФГОС. Новые технологии в образовательном процессе Начальная школа». Серпухов, 2015 г.
10. Пантелеева А.В. Межрегиональный интегрированный социальный проект, как форма организации проектной деятельности по развитию культурной компетентности школьников. *Мир науки*. 2016; № 6 (11): 152 – 157.

References

1. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya (FGOS NOO)*. Prikaz № 373 ot 6.10.2009g. Available at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/922/fajl/748/FGOS_NOO.pdf
2. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya (FGOS OOO)* Prikaz № 1897 ot 17.12. 2010 g. Available at: http://nsuoth2.blogspot.ru/p/blog-page_23.html
3. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. Standarty vtorogo pokoleniya*. Moskva «Prosveschenie» 2009. Projekt «Koncepcii duhovno-nravstvennogo vospitaniya».
4. Flier A.Ya. Kul'turnaya kompetentnost' lichnosti: mezhdru problemami obrazovaniya i nacional'noj politiki. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2000; № 2: 151 – 165.
5. Braynin V.B. *Slushatel' ser'eznoj muzyki i ego vospitanie. Doklad na III Mezhdunarodnoj konferencii «Muzykal'noe obrazovanie i vospitanie v Rossii, stranah SNG i Evropy v XXI veke. Sostoyanie i perspektivy»*, Sankt-Peterburg, 2007 g.
6. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve: vyyavlenie, razvitiye i realizatsiya*. Perevod s anglijskogo. Moskva, «Kogito-Centr», 2002; glava 6: 150 – 157.
7. Kiseleva E.V. *Formirovanie kul'turnoj kompetentnosti studentov tehicheskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. MGOPIU im. M.A. Sholohova, Moskva, 2007.
8. Mavlyutova Z.A. *Formirovanie etnokul'turnoj kompetentnosti podrostkov v usloviyah vzaimodejstviya shkoly i uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2010.
9. Panteleeva A.V. *Formirovanii razvivayuschejsya integrirovannoj polisub'ektnoj i polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy kak obyazatel'nogo usloviya razvitiya kul'turnoj kompetentnosti uchashchisya*. Regional'naya nauchno-prakticheskaya konferenciya «FGOS. Novye tehnologii v obrazovatel'nom processe Nachal'naya shkola». Serpuhov, 2015 g.
10. Panteleeva A.V. *Mezhregional'nyj integrirovannyj social'nyj projekt, kak forma organizacii proektnoj deyatel'nosti po razvitiyu kul'turnoj kompetentnosti shkol'nikov*. *Mir nauki*. 2016; № 6 (11): 152 – 157.

Статья поступила в редакцию 20.11.17

УДК 37.032

Panteleyeva A.V., postgraduate, Academy of Social Administration, MAOU "SOSH n.a. V. Lenin" (Moscow, Russia),
E-mail: anna.panteleeva.violino@mail.ru

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS TO LEARN HOW TO DESIGN INTEGRATED CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO FORM CULTURAL COMPETENCE IN SCHOOL STUDENTS. The article studies problems of vocational training of teachers of the general and additional education on formation of cultural competence of school students, which is offered to be carried out by means of design of the integrated cultural and educational environment. The integrated cultural and educational environment – the complex, multilevel structure founded on set environmental, polysubject, cultural and personal focused approaches. It is favorable for formation of many personal characteristics of the school student, one of which is the cultural competence.

Key words: professional training, cultural competence, educational environment, integrated education, poly-level of culture, project.

A.B. Пантелеева, аспирант ГБОУ МО «Академия социального управления», МАОУ «СОШ совхоза им. Ленина», г. Москва, E-mail: anna.panteleeva.violino@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки педагогов общего и дополнительного образования по формированию культурной компетентности школьников, которую предлагается осуществлять посредством проектирования интегрированной культурно-образовательной среды.

Интегрированная культурно-образовательная среда – сложная, многоуровневая структура, основанная на совокупности средового, полисубъектного, культурологического и личностно-ориентированного подходов.

Такая среда является благоприятной для становления многих личностных характеристик школьника, одной из которых является культурная компетентность.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; культурная компетентность; образовательная среда; интегрированное образование; поликультурность, проектирование.

В настоящее время происходит пересмотр ценностных ориентаций в обществе, что обуславливает необходимость формирования культурной компетентности личности на этапе школьного обучения [1]. Одним из важнейших способов формирования культурной компетентности школьников является введение эле-

ментов систематизированного культурологического знания в общеобразовательный процесс общего и дополнительного образования. Кроме того, необходима соответствующая подготовка высококвалифицированных специалистов, ориентированных на решение соответствующих образовательных задач.

Так, в педагогических вузах обучение будущих учителей направлено на приобретение компетенций, позволяющих успешно адаптироваться в профессиональном сообществе. Тем не менее, часто оказывается, что выпускники педагогических ВУЗов, обладая базовыми навыками, не несут в себе реальную готовность применять их на практике. Возникает необходимость решения проблемы формального подхода к формированию компетенций будущих учителей, особенно это касается культурной компетентности. Отсутствие внимания к данному аспекту профессиональной подготовки будущего педагога приводит к тому, что падает вероятность успешного преодоления всех ситуаций, возникающих в профессиональной жизни будущего учителя, так как его педагогическая и общечеловеческая культура находятся на низком уровне.

Повышение профессиональной компетентности педагогов общего и дополнительного образования по формированию культурной компетентности школьников может быть ключом к решению данной проблемы.

Формирование культурной компетентности школьников мы предлагаем осуществлять посредством создания интегрированной культурно-образовательной среды. [2] Эффективность такой среды заключается в том, что формируется новая образовательная реальность, в которой ученик от знаниевой парадигмы переходит к компетентностному обучению гибкого персонализированного характера, а учитель выступает в роли организатора, помощника и партнера.

Исходя из этого, профессиональная подготовка педагогов по формированию культурной компетентности школьников будет заключаться в приобретении умений построения данной среды и успешного взаимодействия в ее рамках.

Одной из наиболее важных проблем в рассмотрении данного вопроса является его недостаточная изученность. На это в своих исследованиях, посвященных профессиональной компетентности, указывали Б.Г. Ананьева, Л.И. Берестовой, И.А. Зимней, Ю.Г. Круглова, А.А. Леонтьева, А.К. Марковой, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, В.И. Юдина и др.

При рассмотрении некоторых элементов компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагога данной проблемы касались О.Б. Зайцева, Б.С. Гершунский, А.Ф. Присяжная, Г.К. Селевко и др.

Проблемы профессиональной подготовки педагогов по формированию культурной компетентности школьников рассматривались в трудах С.Н. Глазачева, Г.П. Сканнической, Э.И. Сокольников, С.Е. Шишова, Б.Д. Эльконина и др.

Д. Равен, Т. Хоффман, М. Линард, В. Мансфилд, рассматривая компетентность, как профессиональную мотивацию, указывали на то, что компетентный специалист способен выходить за рамки освоения своей специальности за счет того, что имеет огромный потенциал и потребность в саморазвитии. Культурная компетентность является площадкой для реализации потенциала и педагогов, и школьников, становится мощным рычагом саморазвития [3].

Культурная компетентность – это комплекс систематических знаний, умений и навыков, позволяющий формировать ценностные ориентации, заниматься саморазвитием, расширять свои представления о культурном наследии, принимать традиции поликультурного общества, являться его представителем, но, в то же время, не утрачивать свою социальную и культурную самобытность [4].

Давая характеристику интегрированной культурно-образовательной среды, необходимо отметить, что для ее успешного построения и функционирования педагоги общего и дополнительного образования должны использовать целый ряд подходов и методик, обладать высоким уровнем владения компетенциями. Они должны разделять идеи полисубъектного подхода и обладать интегрированными знаниями [3; 6].

Так как данная образовательная среда представляет собой сложную и многоуровневую структуру, она основана на совокупности следующих подходов:

- средового – формирование среды, посредством которой комплексно развиваются компетенции учащегося,
- полисубъектного, основанного на равноправном сотрудничестве участников педагогического процесса, в котором главная задача учителя – создать условия для саморазвития и формирования ключевых компетенций учащегося, вдохновить его на творчество.

– культурологического – суть его состоит в признании приоритета культуры в воспитании, образовании и общественном развитии,

– личностно-ориентированного, основой которого является поддержание процессов самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Интегрированная культурно-образовательная среда опирается на социокультурную среду, которая является базовой площадкой для освоения культурного потенциала учащихся через практическую деятельность.

В данном направлении работали исследователи Л.П. Боева, Г. Батищев, М. Каган и др. Они указывали на то, что конструирование социокультурной среды – это единой системы, мотивирующей каждого индивидуума к получению компетенций, самосовершенствованию, формированию своей личности через раскрытие своего культурного потенциала [5].

Первым уровнем формирования интегрированной культурно-образовательной среды является конструирование базы – социокультурной среды. На данной ступени от педагогов общего и профессионального образования требуется высокий уровень владения социальной компетенцией, которая является одной из базовых [4].

Вторым уровнем является формирование на имеющейся базе интегрированной культурно-образовательной среды, которая характеризуется следующим особенностями: обучающийся не только осознает свое место в социуме, но и формирует свои ценностные ориентации; не только успешно взаимодействует с обществом, но и привносит новое, осуществляя переход от репродукции шаблонов поведения к творчеству; не только принимает свою гражданственность, осознавая, что он – представитель своей нации, но не утрачивает свою социальную и культурную идентичность; не только осуществляет здоровьесбережение, но и занимается духовным и физическим саморазвитием [3; 4].

Таким образом, формирование культурной компетентности школьников – это социокультурное развитие качественно нового уровня.

Организация такой среды и взаимодействие внутри нее требуют от педагогов овладения метакомпетенциями, развитие которых предлагается включить в курс профессиональной подготовки студентов педагогических ВУЗов, а так же, в структуру курсов переподготовки и повышения квалификации. [5; 6]

Интегрированная культурно-образовательная среда является благоприятной для становления многих личностных характеристик учащегося, одной из которых является культурная компетентность.

В своих исследованиях А.Я. Флиер [3] указывал на то, что вне культурно-образовательной среды не происходит формирования культурной компетентности школьников, а будущий выпускник не сможет соответствовать и половине всех предъявляемых к нему Федеральным государственным образовательным стандартом требований.

Ориентация на достижение культурной компетентности школьников предполагает такую логику организации обучения и оценки его качества, при которой постановка и решение задач осуществляется и регулируется самим школьниками. Задача преподавателя – создание максимально благоприятных условий для саморазвития и самоопределения школьников в образовательном процессе.

В рамках интегрированной культурно-образовательной среды на основе совокупности средового, полисубъектного, культурологического и личностно-ориентированного подходов школьникам предоставляются дополнительные возможности для более глубокого изучения материала из различных отраслей знаний в сочетании с практическим использованием школьных знаний.

Данная среда открывает новые возможности для решения творческих задач, поставленных перед школьниками, а также способствует профессиональному развитию педагогов, так как формирует общие ценности у школьников. В данном случае речь идет о воспроизведении культуры в ее широком смысле через систему образования. Формирование ценностных ориентаций имеет большое значение во всех аспектах жизни школьника. Процесс ценностного отношения внутри среды представляет взаимосвязь и взаимодействие оценивающих субъектов и объекта – носителя ценности [7; 8].

Интегрированная культурно-образовательная среда способствует осуществлению совместной культурно-творческой деятельности, то есть не только создает предпосылки к ней, но и является гарантией ее яркого появления. Причем такая культурно-творческая деятельность внутри интегрированной культурно-образовательной среды существенно превосходит эффект каждого отдельно взятого ее компонента (синергетический эффект), а также содействует социальному партнерству. Одной из важнейших черт этой тенденции является поиск технологий «мягких социальных взаимодействий», выражающихся «во все-

мерном развитии систем социального участия, общественных связей, и социально-культурной, социально-психологической реабилитации людей, испытывающих трудности в общении» [9, с. 154].

Данная среда создает предпосылки для осуществления интегрированных социальных проектов [10], которые способствуют не только становлению социокультурной идентичности школьников, но и являются основой формирования культурной компетентности, которая позволяет говорить о качественно новом уровне коммуникации, образованности и социальной адаптации.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Стандарты второго поколения*. Проект «Концепции духовно-нравственного воспитания». Москва: «Просвещение», 2009.
2. Пантелеева А.В. *Формировании развивающейся интегрированной полисубъектной и поликультурной образовательной среды как обязательного условия развития культурной компетентности учащихся*. Региональная научно-практическая конференция «ФГОС. Новые технологии в образовательном процессе Начальная школа». Серпухов, 2015.
3. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики. *Общественные науки и современность*. 2000; 2: 151 – 165.
4. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Пер. с англ. Москва, «Когито-Центр», 2002; Глава 5: 135 – 150.
5. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*. Москва: ИЦ ПКПС.
6. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013 (Серия «Новые стандарты»).
7. Егорова А.М. Формирование эстетической компетентности учащихся в системе общего и дополнительного образования посредством полихудожественного подхода. *Молодой учёный*. 2013; 1.
8. Каган М.С. Эстетическая и художественная ценности. *Проблема формирования эстетической ценности*. Вып. 30. Москва: Труды ВНИИТЭ, 1981, 3 – 20.
9. Зимняя И. А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>
10. Пантелеева А.В. *Интегрированный социальный проект как средство формирования культурной компетентности школьников*. Инфоурок. 2015. Available at: <https://infourok.ru/statya-formirovanie-kulturnoy-kompetentnosti-shkolnikov-679384.html>

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. Standarty vtorogo pokoleniya*. Proekt «Koncepcii duhovno-nravstvennogo vospitaniya». Moskva: «Prosveschenie», 2009.
2. Panteleeva A.V. *Formirovani razvivayuschejsya integrirovannoj polisub'ektnoj i polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy kak obyazatel'nogo usloviya razvitiya kul'turnoj kompetentnosti uchashchisya*. Regional'naya nauchno-prakticheskaya konferenciya «FGOS. Novye tehnologii v obrazovatel'nom processe Nachal'naya shkola». Serpuhov, 2015.
3. Flier A.Ya. Kul'turnaya kompetentnost' lichnosti: mezhdru problemami obrazovaniya i nacional'noj politiki. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2000; 2: 151 – 165.
4. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya*. Per. s angl. Moskva, «Kogito-Centr», 2002; Glava 5: 135 – 150.
5. Verbitskiy A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya*. Moskva: IC PKPS.
6. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013 (Seriya «Novye standarty»).
7. Egorova A.M. Formirovanie `esteticheskoy kompetentnosti uchashchisya v sisteme obschego i dopolnitel'nogo obrazovaniya posredstvom polihudozhestvennogo podhoda. *Molodoy uchenyj*. 2013; 1.
8. Kagan M.S. `Esteticheskaya i hudozhestvennaya cennosti. *Problema formirovaniya `esteticheskoy cennosti*. Vyp. 30. Moskva: Trudy VNIIT`E, 1981, 3 – 20.
9. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 2004. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>
10. Panteleeva A.V. *Integrirovannyj social'nyj proekt kak sredstvo formirovaniya kul'turnoj kompetentnosti shkol'nikov*. Infourok. 2015. Available at: <https://infourok.ru/statya-formirovanie-kulturnoy-kompetentnosti-shkolnikov-679384.html>

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 37.373.3

Polishchuk V.N., leading specialist of scientific-organizational Department, School of pedagogics, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: polishchuk-vn@mail.ru

Tucha T.B., MA student, School of pedagogics, Far Eastern Federal University (Ussuriysk, Russia), E-mail: tanya_tucha@mail.ru

THE USE OF QUEST-TECHNOLOGIES IN ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS. In the article the authors tell about the necessity of formation of ecological competence of junior schoolchildren. The research describes a problem of activating and motivating children in educational and extracurricular activities. The purpose of the study is to mainstream the problems of introduction in educational process of innovative pedagogical technologies on the example of the use of the quest technology as a form of interactive game-based learning in environmental education. The authors conduct a theoretical analysis of the nature and contents of quest-technology, study the problems of its implementation in the educational process and plan directions for further research.

Key words: quest, quest-technology, game, gaming technology, environmental education.

В.Н. Полищук, вед специалист научно-организационного отдела, Школа педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: polishchuk-vn@mail.ru

Т.Б. Туча, магистрант, Школа педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: tanya_tucha@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обоснована необходимость формирования экологической компетентности младших школьников. Описаны проблемы активизации и мотивации детей в учебной и внеурочной деятельности. Цель исследования заключается в актуализации проблемы внедрения в учебный процесс инновационных педагогических технологий на примере использования квест-технологии как одной из форм интерактивного игрового обучения в экологическом образовании. Авторами проведён теоретический анализ сущности и содержания квест-технологии, изучены проблемы её внедрения в учебный процесс, намечены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: квест, квест-технология, игра, игровые технологии, экологическое образование.

В наши дни остро стоит вопрос экологической безопасности нашей планеты и сохранения биоразнообразия на ней. Чтобы принимать действенные меры по обеспечению сохранности нашей планеты каждый человек должен обладать хотя бы минимальным набором экологических знаний. Экологическое образование должно начинаться с дошкольного возраста и проходить через всю жизнь человека. Мы остановимся на экологическом образовании младших школьников.

Как отмечают исследователи (В.Ф. Зябрева [1], О.А. Николайко [2]), экологическое образование ребенка начинается, а экологическая компетентность и культура ребенка воспитываются, в игре, т.к. игра является мотивационным средством образовательного процесса, а это позволяет младшим школьникам более глубоко понять и усвоить разнообразный изучаемый материал или найти пути решения какой-либо проблемы, которая решается на внеурочном мероприятии. Таким образом, задача педагогов, по мнению О.А. Николайко, состоит в том, чтобы «погрузить детей в любимую деятельность и создать благоприятный фон для восприятия природного содержания» [2].

В век информационных технологий, когда любую информацию можно найти в сети Интернет, используя современные гаджеты (сотовые телефоны, планшеты, ноутбуки и т. д.), дети не хотят усваивать «сухой» учебный материал. Поэтому учитель должен на своих уроках использовать современные педагогические технологии, чтобы каждый ученик в классе был задействован в учебном процессе.

Цель данного исследования заключается в актуализации проблемы внедрения в учебный процесс инновационных педагогических технологий на примере использования квест-технологии как одной из форм интерактивного игрового обучения в экологическом образовании.

В рамках данного исследования авторами был проведён теоретический анализ сущности и содержания квест-технологии, изучены проблемы её внедрения в учебный процесс, намечены направления дальнейших исследований.

В педагогике квест-технология является сравнительно новой и сейчас проходит стадию теоретического обоснования. Так, например, Н.М. Сязи считает, что квест-технология «представляет собой модель, в которой сочетается продолжительный целенаправленный поиск при выполнении проблемного задания с приключениями и игрой» [3]. А, по мнению О.В. Шатуновой, квест «содержит в себе элементы исследования, апробации знаний, умений, самостоятельного принятия решений» [4].

По определению Г.А. Федоровой квест – это «целенаправленный поиск информации для решения проблемы или выполнения задания» [5]. И.Н. Сокол рассматривает квест как «технология, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила, и реализуется с целью повышения у учащихся знаний и умений 21 века» [6].

На сегодняшний день многие учёные рассматривают вопросы внедрения квест-технологии в образовательный процесс:

- как способ формирования ассоциативного мышления школьников – Д.Ю. Шалков, В.В. Колмакова [7];
- для технологической подготовки школьников – О.В. Шатунова [4];
- как средство физического и познавательного развития детей – О.Н. Самохина [8];
- как интерактивное обучение – Ю.В. Калугина, А.Р. Мустафина [9], В.В. Чигинцева [10];
- как инновационная форма воспитания – Т.О. Лечкина [11];
- для развития коммуникативной активности – Н.Н. Кривдина [12], Д.Е. Тарарин [13].

При этом на сегодняшний день, не существует единой классификации квестов. Попытки классифицировать квесты по разнообразным системным и инструментально-значимым признакам предприняли И.Н. Сокол [6], Е.В. Халина [14], О.В. Шатунова [4].

В экологическом образовании младших школьников в учебной и внеурочной деятельности применение квест-технологии позволяет в игровой форме познакомить школьников с объектами живой и неживой природы, проблемами загрязнения окружающей среды, правилами сохранения биоразнообразия растительного и животного мира, правилами поведения в живой природе. Дети, играя, узнают об особенностях животных: их повадках, местах обитания, характерных признаках и т. д.

В тоже время, как показывает анализ практического опыта, квест-технология не получила достаточно широкого распространения в учебной и внеурочной деятельности младших школьников, т.е. используется педагогами начальных классов недостаточно активно. Это, по мнению авторов, связано в первую очередь с не знанием педагогами самой квест-технологии, правил разработки и проведения квестов. Таким образом, цель данного исследования заключалась в определении причин недостаточного использования педагогами квест-технологии в учебной и внеурочной деятельности младших школьников.

Для определения причин недостаточного использования педагогами квест-технологии в учебной и внеурочной деятельности младших школьников авторами был разработан и проведен в период с марта по сентябрь 2017 г. анкетный опрос педагогов начальных классов школ г. Уссурийска Приморского края. Опрос показал, что недостаточное применение педагогами квест-технологии в учебной и внеурочной деятельности младших школьников обусловлено:

- большой загруженностью педагога (от проведения занятий до «бумажной» работы – написание планов уроков, УМКД, отчетов и т. д., а также нехваткой педагогов начальной школы, в результате чего некоторые педагоги вынуждены брать классное руководство в двух классах начальной школы и вести занятия в две смены);
- отсутствием или недостаточностью материально-технической базы в школе (нет интерактивных досок и интерактивных столов, компьютеров и т. д.);
- нехваткой финансирования (для оформления наглядного материала, покупки или шитья костюмов, покупки призов школьникам).

В тоже время дети очень хорошо воспринимают обучение с использованием квест-технологии. Многие ученые, так например Г.А. Федорова [5], В.В. Чигинцева [10], Д.Ю. Шалков, В.В. Колмакова [7] отмечают, что применение квест-технологии в учебной и внеурочной деятельности младших школьников развивает у школьников: коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, общеучебные умения и навыки, ассоциативное мышление, интеллектуальные способности, психо-эмоциональное состояние, умение слушать окружающих и не бояться высказывать аргументированно свою точку зрения, мотивацию к самостоятельному углубленному изучению понравившегося и заинтересовавшего материала, расширяет словарный запас.

По мнению О.Н. Самохиной «квест обладает огромным развивающим потенциалом; не только создает условия для поддержки и развития детских интересов и способностей, но и нацелен на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности» [8].

Результаты проведенного исследования показали, что квест-технология достаточно актуальна для применения и эффективна в решении педагогических задач в учебной и внеурочной деятельности младших школьников. Т.Ю. Щукина рекомендует всем педагогам «применять квесты в практике работы

с детьми, делать их увлекательными, непредсказуемыми, и что очень важно, доступными детям» [15].

Авторы считают, что в настоящее время теоретико-методологические основы применения квест-технологии в образова-

тельной деятельности требуют дальнейшего развития, адаптации к современным условиям, что позволяет сделать вывод об актуальности дальнейших научных исследований в данном направлении.

Библиографический список

1. Зябрева В.Ф. Игра как ресурс развития экологической компетентности ученика. *Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Томск: Издательство «Ветер», 2015: 168 – 169.
2. Николайко О.А. Игра как средство воспитания экологической культуры. *Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Томск: Издательство «Ветер», 2015: 70 – 71.
3. Сязи Н.М. Региональные образовательные традиции в формировании полиэтнической культуры школьников. *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве*. 2016; 5: 183 – 189.
4. Шатунова О.В. Ландшафтные квест-игры в технологической подготовке школьников. *Вестник научных конференций*. 2015; 4-4(4): 152 – 155.
5. Федорова Г.А. Технология квеста во внеурочной деятельности в 6 классах. *Вестник ТОГИРРО*. 2016; 1: 254 – 256.
6. Сокол И.Н. Классификация квестов. *Молодой ученый*. 2014; 6 (09): 138 – 140.
7. Шалков Д.Ю., Колмакова В.В. Технология квеста как эффективный способ формирования ассоциативного мышления обучающихся. *Преподаватель высшей школы в XXI веке*. 2016; 1: 287 – 296.
8. Самохина О.Н. Игра-квест – как эффективное средство физического и познавательного развития детей дошкольного возраста. *Новая наука: Опыт, традиции, инновации*. 2015; 7: 57 – 63.
9. Калугина Ю.В., Мустафина А.Р. Образовательный квест как интерактивная форма обучения иностранному языку. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 13: 3496 – 3500.
10. Чигинцева В.В. Квест-игра как современная технология интерактивного обучения русскому языку в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного подхода. *Вестник ТГПУ*. 2017; 2(179): 72 – 76.
11. Лечкина Т.О. Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания. *Наука и образование: новое время*. 2015; 1: 12 – 14.
12. Кривдина Н.Н. Развитие социальной и коммуникативной активности дошкольников в образовательных квестах. *Филологическое образование в период детства*. 2016; 23: 146 – 148.
13. Тарарин Д.Е. Живые квесты как инструмент формирования коммуникаций между участниками игрового процесса. *Современные проблемы взаимодействия российского государства и общества: сборник конференции*. Саратов, 10.12.2015 г. 2016: 232 – 234.
14. Халина Е.В. Профориентационное мероприятие в форме квест-игры «Дорога знаний». *Образование. Карьера. Общество*. 2014; 2 (41): 46 – 50.
15. Щукина Т.Ю. Квест-игра в детской библиотеке. *Наука и образование: новое время*. 2016; 4: 304 – 308.

References

1. Zyabreva V.F. Igra kak resurs razvitiya `ekologicheskoy kompetentnosti uchenika. *Nepreryvnoe `ekologicheskoe obrazovanie: problemy, opyt, perspektivy*: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Tomsk: Izdatel'stvo «Veter», 2015: 168 – 169.
2. Nikolajko O.A. Igra kak sredstvo vospitaniya `ekologicheskoy kul'tury. *Nepreryvnoe `ekologicheskoe obrazovanie: problemy, opyt, perspektivy*: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Tomsk: Izdatel'stvo «Veter», 2015: 70 – 71.
3. Syazi N.M. Regional'nye obrazovatel'nye tradicii v formirovaniy poli'etnicheskoy kul'tury shkol'nikov. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve*. 2016; 5: 183 – 189.
4. Shatunova O.V. Landshaftnye kvest-igry v tehnologicheskoy podgotovke shkol'nikov. *Vestnik nauchnykh konferencij*. 2015; 4-4(4): 152 – 155.
5. Fedorova G.A. Tehnologiya kvesta vo vneurochnoy deyatel'nosti v 6 klassah. *Vestnik TOGIRRO*. 2016; 1: 254 – 256.
6. Sokol I.N. Klassifikaciya kvestov. *Molodij vchenij*. 2014; 6 (09): 138 – 140.
7. Shalkov D.Yu., Kolmakova V.V. Tehnologiya kvesta kak `effektivnyj sposob formirovaniya associativnogo myshleniya obuchayuschihsya. *Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke*. 2016; 1: 287 – 296.
8. Samohina O.N. Igra-kvest – kak `effektivnoe sredstvo fizicheskogo i poznavatel'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta. *Novaya nauka: Opyt, tradicii, innovacii*. 2015; 7: 57 – 63.
9. Kalugina Yu.V., Mustafina A.R. Obrazovatel'nyj kvest kak interaktivnaya forma obucheniya inostrannomu yazyku. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 13: 3496 – 3500.
10. Chiginceva V.V. Kvest-igra kak sovremennaya tehnologiya interaktivnogo obucheniya russkomu yazyku v obsheobrazovatel'noj shkole v usloviyah inkluzivnogo podhoda. *Vestnik TGPU*. 2017; 2(179): 72 – 76.
11. Lechkina T.O. Tehnologiya «kvest-proekt» kak innovacionnaya forma vospitaniya. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*. 2015; 1: 12 – 14.
12. Krivdina N.N. Razvitie social'noj i kommunikativnoj aktivnosti doshkol'nikov v obrazovatel'nykh kvestakh. *Filologicheskoe obrazovanie v period detstva*. 2016; 23: 146 – 148.
13. Tararin D.E. Zhivye kvesty kak instrument formirovaniya kommunikacij mezhdru uchastnikami igrovogo processa. *Sovremennye problemy vzaimodeystviya rossijskogo gosudarstva i obschestva: sbornik konferencii*. Saratov, 10.12.2015 g. 2016: 232 – 234.
14. Halina E.V. Proforientacionnoe meropriyatie v forme kvest-igry «Doroga znaniy». *Obrazovanie. Kar'era. Obschestvo*. 2014; 2 (41): 46 – 50.
15. Schukina T.Yu. Kvest-igra v detskoj biblioteke. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*. 2016; 4: 304 – 308.

Статья поступила в редакцию 28.11.17

УДК 371

Radjabov I.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: met-izo@mail.ru

Murtuzalieva P.Sh., Director, Dagestan College of Culture and Arts (Makhachkala, Russia), E-mail: dagkollmur@e-dag.ru

AESTHETIC EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING THE MUSICAL CREATIVE WORK OF M.M. KAZHLAEV. The article deals with problems of aesthetic education of schoolchildren in the process of studying the creative work of M. M. Kazhlaev, a musical composer. The rich and diverse creative activity of this outstanding composer in shaping the aesthetic attitude of students towards traditional national culture is emphasized. Murad Magomedovich Kazhlaev raised the artistic, moral and aesthetic culture of Dagestan on height, enriching her by extending it with new genres and forms, continuing its best traditions. The authors conclude that all the creative legacy of M.M. Kazhlaev creates special pedagogical conditions for learning and mastering the students cultural and historical and moral-aesthetic heritage of the people, and can act as a value, spiritual guide in the admission of pupils to the musical, artistic culture, as well as contribute to the aesthetic education of younger generation.

Key words: aesthetic education, national culture, composer's work, musical culture, art lesson, heritage.

И.М. Раджабов, д-р пед. наук, проф. Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: met-izo@mail.ru

П.Ш. Муртузалиева, Директор ГБПОУ РД «Дагестанский колледж культуры и искусства, г. Махачкала,
E-mail: dagkollmur@e-dag.ru

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА КОМПОЗИТОРА М.М. КАЖЛАЕВА

В статье рассматриваются проблемы эстетического воспитания школьников в процессе изучения творчества композитора М.М. Кажлаева. Особо подчеркивается богатая и разнообразная творческая деятельность выдающегося композитора в формировании эстетического отношения учащихся к традиционной национальной культуре. Мурад Магомедович Кажлаев поднял художественную, нравственно-эстетическую культуру Дагестана на высоту, обогатив ее, расширив ее новыми жанрами и видами, продолжив ее лучшие традиции. Авторы делают вывод о том, что всё творческое наследие М.М. Кажлаева создаёт особые педагогические условия для изучения и усвоения учащимися культурно-исторического и нравственно-эстетического наследия народа, и может выступать в качестве ценностного, духовного ориентира в приобщении школьников к музыкальной, художественной культуре, а также способствовать эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, национальная культура, творчество композитора, музыкальная культура, урок искусства, наследие.

В наши дни особую актуальность приобретают вопросы формирования активной жизненной позиции молодёжи через приобщение к ценностям отечественной и мировой культуры. Национальная художественная культура, являясь достоянием всего человечества, воплощает в себе как эстетические, так и духовно-нравственные идеалы общества и, несомненно, является важным компонентом в становлении личности с определёнными центральными ориентирами, самобытными культурно-художественными традициями. Национальная форма в художественной культуре имеет, по мнению отечественных исследователей, особое значение, выступая наиболее ярким отражением неповторимого облика нации, ее обычаев, обрядов, традиций, национального характера народа.

Национальное самосознание состоит не только из национального самоопределения, осознания собственной принадлежности к общности, оно подразумевает и пробуждение целой палитры чувств, развитие национального самочувствия, чувство сопричастности к судьбе своей национальной общности, любви к национальным особенностям, культуре, сочетающейся с национальной гордостью или чувством тревоги за судьбу своего народа.

Следовательно, эффективность современной образовательной политики немыслима без использования ретроспективного педагогического опыта, использования идей, педагогических взглядов выдающихся просветителей прошлого, внесших весомый вклад в развитие и становление народного образования, формирование культурно-ценностной ориентации общества.

Путём изучения передового педагогического опыта, накопленного годами и его обобщения, сложилась характеристика эстетического воспитания школьников.

«Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творческой и активной личности ребёнка, способного понимать идеалы, воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоничное, а также и другие эстетические явления в жизни, природе, искусстве, подготовленного к тому, чтобы жить, творить по законам красоты» [1].

Замысел нашего исследования сформировался на основе особого отношения к музыкальным произведениям. Произведения русских, дагестанских классиков – это источники раскрытия нравственной красоты человеческих качеств личности: гуманизма, мужества, честности, трудолюбия, чувства дружбы и товарищества, источник эстетической красоты.

Широкие возможности для этого представляет творческое наследие М.М. Кажлаева, ибо его музыка высоко эстетична, нравственно воздержана в плане выражения общечеловеческих ценностей и представляет большой простор для развития художественного творчества и воспитания эстетического вкуса подрастающего поколения.

Творчество народного артиста Республики Дагестан, заслуженного деятеля искусств РСФСР, народного артиста СССР Мурада Магомедовича Кажлаева – выдающееся явление многонациональной культуры.

Всемирно известный мастер киномузыки, итальянский композитор Нино Рота писал: «Мурад Кажлаев – музыкант, которого я уважаю за его талант, корнями уходящий в родную почву, но который при этом превосходно пишет и оркеструет песни других народов» [2]. Известность творчества М.М. Кажлаева у широкой аудитории слушателей связана с кино и популярной музыкой. Заслуга композитора заключается в органическом соединении народности с развитым симфоническим мышлением, умением воедино слить национальное и интернациональное.

С именем Мурада Магомедовича Кажлаева связано открытие школы искусств для одарённых детей в Дагестане, который своевременно осознал необходимость создания такого специального музыкального заведения, основное предназначение которого обучение музыкально одарённых детей.

Учебные планы этой школы Кажлаевасостоят из авторских образовательных программ повышенного уровня сложности, способствующих раннему профессиональному самоопределению и развитию одарённых музыкантов. Как художественный руководитель и директор школы, Мурад Магомедович Кажлаевсоздал высококвалифицированного педагогического коллектива, основной деятельностью которого является работа по выявлению и развитию одарённых детей.

Мурад Магомедович Кажлаев поднял художественную, нравственно-эстетическую культуру Дагестана на высоту, обогатив её, расширив её новыми жанрами и видами, продолжив ее лучшие традиции. Вместе с тем, М.М. Кажлаеву принадлежит расширение понятийного, нравственно-эстетического содержания своей музыки до общечеловеческой значимости. Необходимость использовать богатейшие возможности творчества М.М. Кажлаева в эстетическом воспитании учащихся очевидна. Богатая и разнообразная творческая деятельность выдающегося композитора предоставляет для этого широкие возможности.

Поскольку уровень современного образования поднялся до мирового, эстетическое воспитание в современной школе требует ознакомления и обучения учащихся как на национальных художественных традициях, так и на традициях мирового искусства. Значение творчества М.М. Кажлаева в эстетическом воспитании имеет огромное значение.

Конечной целью эстетического воспитания является воспитание человека – гуманиста, богатого духовными интересами и запросами, интеллигентного в полном смысле этого слова, обладающего чувством собственного достоинства, человека «способного жить и творить по законам красоты, способного к творческой деятельности в любой области жизни» [3]. Сегодня школа, естественно, играет особую роль в эстетическом воспитании и формировании нравственных чувств учащихся. Но только одно школьное воспитание, разумеется, не составляет всего воспитания народа.

Однако, задача школы – максимально приблизиться к общественным условиям жизни, без изоляции воспитания от жизни. К. Ушинский подчеркивал, что «воспитание семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке» [4].

Школа является проводником детей в жизнь. Воспитываемое школой эстетическое отношение к окружающему миру, природе, людям, труду и искусству должно проявляться и обогащаться, по нашему мнению, музыкальным творчеством М.М. Кажлаева.

При изучении творчества композитора следует развивать навыки и потребности детей в эстетическом воспитании, так же как и в саморазвитии, т. е. путём саморазвития личность ребёнка становится более гуманной, и позволяет сохранить гуманистические позиции в течение жизни. И в связи с этим, развитие навыков и потребностей школьников в эстетическом восприятии и оценки творчества М.М. Кажлаева, художественных впечатлений о прослушанном материале, обогащают их духовную культуру по отношению как к окружающему миру, так и к самому себе, что стимулирует формирование направленности школьников на творческую активность их духовной и материальной культуры.

Воспитание у детей эстетического отношения к творчеству композитора должно решать задачи формирования эстетического воспитания, вкуса, оценок и суждений, что подразумевает развитость восприимчивости к красоте и выразительности творческого наследия М.М. Кажлаева, а также понимание уникальности его творчества. Ведь творчество любого композитора – многогранно, неповторимо, многообразно. Педагогу, занимающемуся эстетическим воспитанием детей на основе творчества М.М. Кажлаева следует глубоко изучать и понимать используемый материал по творчеству этого композитора. Материал должен быть раскрыт не только с материальной стороны, но и с духовной.

Сегодня очень важно расширить и углубить более сложный этап работы, связанный с творческой деятельностью М.М. Кажлаева и умело использовать его педагогический, эстетический, нравственный потенциал в приобщении школьников к культурно-историческому наследию и эстетическому воспитанию школьников. Его смелое, оригинальное, необычное в своей поэтичности и человеческой простотой творческое наследие повсеместно и всенародно известно, поэтому сегодня очень важно переходить к научному объяснению значения творчества М.М. Кажлаева в образовательно-воспитательной деятельности школьников.

Таким образом, творчество М.М. Кажлаева интересно не только как историко-культурный, духовно-нравственный, художественно-эстетический феномен сам по себе, но и как факт, как явление всестороннего осмысления. Познавая творчество М.М. Кажлаева, можно разрешить целый комплекс актуальных проблем, связанных, прежде всего, с формированием эстетического воспитания учащихся школ.

Изучение и познание творческого наследия М.М. Кажлаева показывает, что композитор изобретателен в поисках путей выражения как историко-культурных образов, ставших традиционными в музыке. Поэтому так яркие впечатляющие произведения М.М. Кажлаева. Его сравнения играют важную роль в раскрытии идейно-художественного замысла произведения, имеют большую образовательную силу, являясь одним из важных основных средств эстетического воспитания школьников.

Однако приходится констатировать, что на настоящий момент произведения М.М. Кажлаева, ещё не стали неотъемлемым органическим элементом системы художественно-эстетического воспитания школьников.

Изучение жизни и творчества М.М. Кажлаева на уроках дисциплин эстетического цикла вызывает несомненный интерес учащихся школ, а использование педагогического потенциала творчества известного композитора на уроках могут способствовать развитию эстетического воспитания, художественной, духовной, традиционной культуры школьников.

Школьный урок музыки – это прежде всего урок искусства. По мнению О.А. Апраксиной, «он имеет много общего с други-

ми уроками, так как проводится в рамках общеобразовательной школы, где действуют единицы закона».[5] Вместе с тем, школьный урок музыки имеет свою специфику как урок искусства, музыкального искусства, являющегося особой формой образного отражения действительности, и важную роль в нем играют чувства, эмоциональная сфера. Отсюда и вторая отличительная черта – комплексное воздействие музыки на человека, его психику, моторику, физиологические процессы. Третья черта – обязательное единство эмоционального и сознательного. Четвертой чертой является единство художественного и технического.

Всерьез развивая на уроках музыки различные формы приобщения школьников к музыке, всегда нужно иметь в виду, что в основе любой из этих форм лежит эмоциональное, активное восприятие музыки. Это понимание не следует приравнивать к понятию «слушание музыки». Восприятие музыки нельзя сводить к одному из «видов деятельности учащегося», как это обычно делается по отношению к «слушанию музыки». Активное восприятие музыки – основа музыкального эстетического воспитания в целом, всех его звеньев. Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать её и размышлять о ней. Более того, можно смело сказать, что не умеющий слышать музыку никогда не научится по-настоящему хорошо её исполнять.

Реализация цели всегда способствует решению определенных задач, которые педагогами-исследователями трактуются по-разному.

Очень важно, во-первых, научить детей любить и понимать музыку, во-вторых, воспитывать у них художественный вкус, научить ценить подлинные художественные произведения и, в-третьих, развивать музыкальные способности детей.

В данное время исследовательских работ, которые объединяют в себе современные научные исследования ряда дисциплин о сущности, содержании, формах и методах целенаправленного педагогического воздействия на эстетическое воспитание творчеством М.М. Кажлаева нет, поэтому изучение данной проблемы требует, на наш взгляд, особого внимания.

Активное использование в эстетическом воспитании младших школьников педагогического потенциала М.М. Кажлаева делает проблему изучения творческого наследия композитора на уроках эстетического цикла актуальной. В силу своих специфических возможностей, все творческое наследие М.М. Кажлаева создает особые педагогические условия для изучения и усвоения учащимися культурно-исторического и нравственно-эстетического наследия народа, и могут выступать в качестве ценностного, духовного ориентира в приобщении школьников к музыкальной, художественной культуре, а также способствовать эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Майнин Е.А. *Эстетика – наука о прекрасном*. Москва, 1982.
2. Мурад Кажлаев. *Жизнь и музыка*. Москва: Эхо Кавказа, Эпоха, 2005.
3. Перепелкина Г.П. *Искусство смотреть и видеть. (Книга для внеклассного чтения в 8-10 классах)*. Москва: Просвещение, 1982.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Т.5. Москва: Педагогика, 1989.
5. Апраксина О.А. *Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе*. Москва, 1987.

References

1. Majnin E.A. *Estetika – nauka o prekrasnom*. Moskva, 1982.
2. Murad Kazhlaev. *Zhizn' i muzyka*. Moskva: 'Eho Kavkaza', 'Epoha', 2005.
3. Perepelkina G.P. *Iskusstvo smotret' i videt'. (Kniga dlya vneklassnogo chteniya v 8-10 klassah)*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
4. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya: v 6-ti t. T.5*. Moskva: Pedagogika, 1989.
5. Apraksina O.A. *Hrestomatiya po metodike muzikal'nogo vospitaniya v shkole*. Moskva, 1987.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 378

Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, postgraduate, Department of Applied Mathematics and Mechanics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru

Yusupova L.V., MA student, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yusupova.lolita@mail.ru

REQUIREMENTS FOR TEACHERS OF INFORMATICS IN CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL. The article considers the requirements for computer science teachers, for its information competence and the system of training future computer science teachers. These requirements are conditioned by the development of the contents of the scientific branch of computer science and the school course of informatics, on the one hand, and the development of the information and educational environment of the educational organization that provides opportunities for using new tools, methods and organiza-

tional forms of education, on the other hand. To change the role of the teacher in the educational process leads to the introduction of distance learning, where the main functions of the teacher are the organization of training, the creation of conditions for the successful independent educational activity of the student, his interaction with other participants in the educational process and with the information and educational environment that ensures the implementation of distance educational technologies. Direct management of the educational process is replaced by indirect management through the environment and work in cooperation with students.

Key words: *informatics teacher, information and educational environment, informatics content, information competence, educational results.*

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, доц. каф. прикладной математики и механики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

Л.В. Юсупова, магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: yusupova.lolita@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются требования к учителю информатики, к его информационной компетентности и системе подготовки будущих учителей информатики. Эти требования обусловлены развитием содержания научной отрасли информатики и школьного курса информатики с одной стороны и развитием информационно-образовательной среды образовательной организации, которая предоставляет возможности для использования новых средств, методов и организационных форм обучения, с другой стороны. К изменению роли учителя в образовательном процессе приводит внедрение дистанционной формы обучения, где основные функции учителя – организация обучения, создание условий для успешной самостоятельной образовательной деятельности учащегося, его взаимодействия с другими участниками образовательного процесса и с информационно-образовательной средой, обеспечивающей реализацию дистанционных образовательных технологий. На смену прямого управления образовательным процессом приходит опосредованное управление посредством среды и работа в сотрудничестве с учащимися.

Ключевые слова: *учитель информатики, информационно-образовательная среда, содержание информатики, информационная компетентность, образовательные результаты.*

Информатика как наука сложилась в середине 20-го века. Информатика появилась на стыке кибернетики и математики. Информатика как прикладная наука начала свое бурное развитие после появления компьютеров. Таким образом, с самого начала информатика объединяла теоретическую информатику и техническую информатику. Теоретическая и техническая информатика взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. Вместе они образуют фундаментальную отрасль современной науки и формируют системно-информационный подход к действительности. Информатика изучает вопросы, связанные с получением, преобразованием, передачей, хранением и использованием информации. Школьная дисциплина «Информатика» появилась в массовой советской школе в 1985 году. Но, несмотря на свою 30-летнюю историю развития, содержание этой дисциплины до сих пор остается предметом разногласий. Систематизации и унификации содержания информатики уделено большое внимание в работах А.А. Кузнецова, М.П. Лапчика, В.М. Монахова, И.Г. Семакина, Н.Д. Угриновича, Е.К. Хеннера и многих других ученых. Основная концепция, как правило, заключается в следующем: некоторое понятие определяется в качестве ключевого понятия всего школьного курса и вокруг этого понятия выстраивается все содержание школьного курса информатики. В учебниках А.П. Ершова, А.Г. Кушниренко ключевым понятием является понятие алгоритма. В учебниках Н.В. Макаровой, Ю.А. Шафрина таким понятием является компьютер. В учебнике А.Г. Гейна ключевым понятием является понятие модели. В учебнике И.Г. Семакина ключевым понятием является понятие информации. По мнению И.Г. Семакина, систематизации содержания предметной области вокруг ключевого понятия является методологическим и определяет не просто значимость этого понятия в рамках данного курса, а позволяет отвечать на многие принципиальные вопросы. И если в качестве такого ключевого понятия использовать понятие информации, то такой подход может быть методологической основой систематизации информатики как отрасли современной науки.

Содержание школьного курса информатики имеет важное значение, определяющееся не только необходимостью подготовки учащихся к деятельности в условиях информационного общества, но и изменением концепции личностно-ориентированного обучения, определением содержания обучения возможностями и потребностями учащихся, дифференциацией содержания образования в зависимости от запросов учащихся.

На примере информатики хорошо прослеживается необходимость профильной дифференциации содержания и эффективность применения таких методов обучения как метод проектов и другие современные методы, ориентированные на максимальное развитие личностно-ориентированного подхода к обучению.

К тому же, содержание информатики предполагает использование современных видов учебной и практической деятельности, современных методов научного познания, таких как моделирование, компьютерный эксперимент и т. д. Это определяет значимость компонентов содержания информатики, в частности, при определении содержания подготовки будущего учителя информатики. Развитие интерфейса программного обеспечения, упрощение операциональной составляющей деятельности с использованием средств ИКТ обуславливает ориентацию содержания подготовки будущего учителя информатики на формирование, прежде всего, информационной компетенции, характеризуемых способностью работать с информацией при решении учебных и практических задач, умения моделирования и проектирования своей деятельности. Понятно, что и методика обучения информатике должна быть ориентирована на это новое содержание [1].

Определяющим фактором содержания школьного курса информатики является внедрение в школу профильного обучения. Это предполагает обучение информатике на базовом и профильном уровнях, а также создание элективных курсов по информатике. Все это позволяет максимально дифференцировать содержание обучения информатике с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся.

Анализ содержания программ профильных курсов показывает необходимость расширения и углубления методической и предметной подготовки будущего учителя информатики. В частности, добавления в систему подготовки будущего учителя содержания профильных и элективных курсов. Меняется взаимоотношение между содержанием школьного курса информатики и научной отрасли информатики. Сегодня прослеживается развернутая линия формализации и моделирования в содержании школьного курса информатики, которая подробно разработана с постановки задачи до интерпретации результатов компьютерного эксперимента.

В начале XXI века линия информационные технологии превалировала за счёт повсеместного внедрения средств ИКТ. Дело дошло до того, что в отдельных учебниках пытались интегрировать школьный курс информатики со школьным курсом технологии. Технологический крен проявлялся также и в появлении упрощенных технократических моделей учащихся и всего учебного процесса. Усиление роли содержательных линий компьютера и информационных технологий в школьном курсе информатики приводил к постановке вопроса о необходимости изменения концепции изучения информатики в условиях развития интерфейсов компьютерного аппаратного и программного обеспечения. Как отмечает И.Г. Семакин, «такая постановка вопроса означала подмену научного мировоззрения и информационной картины

мира на исключительно технические задачи формирования компьютерной грамотности» [2].

Сегодня информатика уже заняла своё место в системе образования и играет одну из ключевых ролей в достижении современных образовательных результатов. Информатика обладает междисциплинарным потенциалом и является одним из центральных дисциплин в современной системе образования. Содержание школьного курса информатики охватывает все аспекты современной научной отрасли информатики.

Информационно-образовательная среда предоставляет возможности для внедрения в образовательную организацию современных форм обучения. Урок как основная форма обучения «давно стала анахронизмом, — отмечает академик А.М. Новиков.

Как отмечают А.А. Кузнецов и М.А. Сурхаев, «школа не готова отказаться от урока как формы обучения, и вряд ли будет такое возможно в обозримом будущем. Но внедрение альтернативных форм обучения уже началось и дает свои результаты» [3]. Одной из современных форм обучения, которая бурно развивается в последние десятилетия является дистанционная форма обучения.

Одной из основных целей внедрения дистанционного обучения является обеспечение доступности и качества образования для инвалидов и лиц с ограниченными физическими возможностями. Кроме того, это должно способствовать решению вопроса реструктуризации малокомплектных школ, который обретает особую актуальность при переходе к подушевому финансированию школы.

Характерной особенностью применения дистанционной формы обучения является то, что в результате учащиеся получают не просто определенный объем знаний, а происходит формирование и развитие компетенций. Использование дистанционной формы обучения позволяет осваивать информацию не в обязательном порядке и в строго ограниченный отрезок времени, а по мере возникновения необходимости в овладении этой информацией в процессе решения определенных учебных или практических задач. Образовательная траектория становится индивидуальной в зависимости от возможностей и потребностей обучающегося. Содержание образования, для овладения которыми и теми же компетенциями может варьироваться в зависимости от индивидуальных, возрастных и других особенностей обучающегося. Учащийся не усваивает готовый обязательный объем знаний, а пропускает через себя ту часть информации, которая ему интересна и необходима для решения поставленных перед ним задач [4].

Внедрение дистанционной формы обучения приводит к изменению роли учителя в образовательном процессе. Основной функцией учителя становятся организация обучения, создание условий для успешной самостоятельной образовательной де-

ятельности учащегося, его взаимодействия с другими участниками образовательного процесса и с информационно-образовательной средой, обеспечивающей реализацию дистанционных образовательных технологий. На смену прямого управления образовательным процессом приходит опосредованное управление посредством среды и работа в сотрудничестве с учащимися [5].

Применение дистанционной формы обучения приводит к смене роли учащегося. Он из объекта педагогического воздействия превращается субъект педагогического процесса, возрастает роль самостоятельной деятельности учащихся. Учащиеся самостоятельно строят свою образовательную траекторию, самостоятельно выбирают информацию, необходимую им для решения поставленных задач и в случае необходимости обращаются за помощью к учителю.

Наиболее востребованным методом обучения, основанном на использовании возможностей информационно-образовательной среды является метод моделирования. Образовательное значение этого метода и его роль в формировании и развитии мышления признаны относительно давно. Но развитие этого метода в условиях информационно-образовательной среды является предметом дальнейшего анализа.

Особые возможности информационно-образовательная среда предоставляет при применении метода проектов. При использовании метода проектов особое значение имеет мотивация творческой активности учащихся. Чтобы добиться этого, необходимо чтобы рассматриваемые задачи имели для учащегося личностную значимость с одной стороны, и требовалось получение дополнительной информации с использованием возможностей информационно-образовательной среды, с другой стороны [6].

Таким образом, развитие научной отрасли информатики, изменение содержания и усиление роли школьного курса информатики, внедрение и развитие информационно-образовательной среды, развитие средства, методов и организационных форм обучения в условиях этой среды, изменение требований к образовательным результатам и к образовательному процессу в целом требуют пересмотра системы подготовки учителя информатики. Необходимо готовить учителя информатики готового работать в информационно-образовательной среде и способного использовать все возможности и преимущества этой среды для достижения новых образовательных результатов [7].

Подготовка учителей информатики должна быть реализована с учётом изменений основных функций, которые появляются в условиях информационно-образовательной среды. Это образует информационную компетентность учителя информатики и его способность проектировать образовательный процесс в информационно-образовательной среде образовательной организации.

Библиографический список

1. Абдулгалимов Г.Л. *Проектирование методической системы профессиональной подготовки учителя информатики и преподавателя IT-дисциплин*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
2. Семакин И.Г. *Научно-методические основы построения базового курса информатики*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Пермь, 2002.
3. Кузнецов А.А. *Совершенствование методической системы подготовки учителя информатики в условиях формирования новой образовательной среды: учебное пособие*. Москва, 2012.
4. Усманов С. Р., Мунеев У.С., Мунеев С.М. Внедрение в учебный процесс дистанционных образовательных технологий: *Материалы I Всероссийской научно-практической конференции «ДАГЕСТАН – IT – 2015»*.
5. Хатаева Р.С. Подготовка преподавателя к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования. *Информатика и образование*. 2014; 6 (255): 79 – 80.
6. Мурадова П.Р., Садулаева Б.С. Информационно-образовательная среда как фактор повышения эффективности управления учебными заведениями. *Общество: социология, психология, педагогика: журнал*. Краснодар, 2016; 2: 125 – 127.
7. Садулаева Б.С., Мустафинова А.А. Разработка информационно-образовательной среды вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 228 – 230.

References

1. Abdulgalimov G.L. *Proektirovanie metodicheskoy sistemy professional'noy podgotovki uchitelya informatiki i prepodavatelya IT-disciplin*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Semakin I.G. *Nauchno-metodicheskie osnovy postroyeniya bazovogo kursa informatiki*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Perm', 2002.
3. Kuznetsov A.A. *Sovershenstvovanie metodicheskoy sistemy podgotovki uchitelya informatiki v usloviyakh formirovaniya novoy obrazovatel'noy sredy: uchebnoe posobie*. Moskva, 2012.
4. Usmanov S. R., Munaev U.S., Munaev S.M. Vnedrenie v uchebnyy process distancionnykh obrazovatel'nykh tehnologiy: *Materialy I Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «DAGESTAN – IT – 2015»*.
5. Hataeva R.S. Podgotovka prepodavatelya k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 6 (255): 79 – 80.
6. Muradova P.R., Sadulaeva B.S. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak faktor povysheniya `effektivnosti upravleniya uchebnymi zavedeniyami. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika: zhurnal*. Krasnodar, 2016; 2: 125 – 127.
7. Sadulaeva B.S., Mustafinova A.A. Razrabotka informacionno-obrazovatel'noy sredy vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 228 – 230.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 371

Sadulaeva B.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, postgraduate, Department of Applied Mathematics and Mechanics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru*

Sadulaeva R.S., *Head of Postgraduate Department, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva.r@mail.ru*

Yusupova L.V., *MA student, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yusupova.lolita@mail.ru*

THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF YOUTH IN CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY. The article analyzes a problem of the asocialization of modern youth, the paradigm of anti-socialism supporters (G. Marcuse, J. Habermas, M. Heidegger, etc.), according to which scientific and technological progress leads to the degradation of culture and morality, to the emergence of new social diseases, demoralizes the individual, turns it into a soulless, unfeeling mechanism, in the conditions of the development of the information society, as well as sound measures to address this problem. The problem of the influence of information and communication means on the socialization of youth in society, with a clearly expressed mentality, is also considered. As it is known that among the Vainakhs (the peoples of Chechnya and Ingushetia) there are adats, which are often stricter than the Shariah laws. According to these adats, girls have always to show their modesty, pride in behavior and communication, while some young people prefer a virtual acquaintance that allows for more free communication, and the reason is that young people who spend their free time before gadget displays are poorly socialized, are not ready to discuss their interests and problems in an open conversation, unable to express their opinions, feelings openly looking into the eyes of the interlocutor. The solution of the problem is seen in the use of the same information means of communication against the background of a clearly developed moral code of the citizen. It is necessary to use all media to convey the public ideology.

Key words: socialization of a person, information society, moral education of a person.

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, доц. каф. прикладной математики и механики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

Р.С. Садулаева, начальник отдела аспирантуры, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva.r@mail.ru

Л.В. Юсупова, магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: yusupova.lolita@mail.ru

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ И НРАВСТВЕННОСТИ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

В статье приведён анализ проблемы асоциализации современной молодёжи, парадигмы сторонников антисциентизма (Г. Маркузе, Ю. Хайдеггер, М. Хайдеггер и др.), согласно которой научно-технический прогресс ведёт к деградации культуры и нравственности, к возникновению новых социальных болезней, деморализует личность, превращает её в бездушный, бесчувственный механизм, в условиях развития информационного общества, а также озвучены меры по решению данной проблемы. Также рассмотрена проблема влияния информационно-коммуникационных средств на социализацию молодёжи в обществе, с явно выраженной ментальностью. Как известно, у вайнахов (народов Чечни и Ингушетии) до сих пор в быту преобладают адаты, которые часто имеют более строгие рамки, нежели законы шариата, согласно этим адатам девушки всегда проявляли скромность, сдержанность, гордость в поведении и общении, в то время как некоторые юноши предпочитают виртуальное знакомство, которое допускает более свободное общение, а причиной тому является то, что молодёжь, проводящая все свободное время перед дисплеями гаджетов плохо социализирована, не готова к обсуждению своих интересов и проблем в открытой беседе, не способна выразить свое мнение, чувства открыто глядя в глаза собеседника. Решение проблемы видится в использовании тех же информационных средств общения на фоне четко разработанного морального кодекса гражданина. Необходимо использовать все медиа средства, чтобы донести до молодёжи общественную идеологию.

Ключевые слова: социализации личности, информационное общество, нравственное воспитание личности.

Важной проблемой досуга молодёжи в настоящее время является переход к пассивному отдыху. В условиях развития средств информационных коммуникаций в обществе происходит значительный перекосяк к стихийному использованию времени досуга, что влечет за собой необходимость усиления общественных форм организации свободного времени молодёжи.

Наличие «продвинутых» гаджетов в руках молодёжи стало способствовать подмене истинно духовных ценностей виртуальными игрушками, анонимному, дистанционному общению, которое не привлекает общающихся ни к какой ответственности и создавшееся условия стали причинами асоциализации молодёжи. Доступность многих видов виртуальных развлечений может плохо влиять на людей, у которых недостаточно крепко сформировано мировоззрение. Какие развлечения выберет молодой человек, когда рынок переполнен всевозможными дешевыми, аморальными, порнографическими изданиями зависит от уровня нравственно-эстетической воспитанности личности. Сегодня молодых людей не влекут музеи и библиотеки, всё это порождает бездуховность, ведёт к нравственно-эстетической деградации личности.

Культурным является только такой досуг, который направлен на познание, духовное и эстетическое развитие личности [1].

Развить у молодых людей осознания своей причастности к обществу со сложившимися традициями, устоями, нравами, сформировать такие черты как толерантность и своей определенной ментальности, коммуникабельности – дело сложное и многоплановое. Поэтому необходимо воздействие на личность

всеми средствами, методами и формами воспитания. Эта проблема должна решаться комплексно на государственном уровне, с привлечением всех структур законодательной и исполнительной властей, используя преимущества информационных технологий и медиа средств и тех социальных сетей, где молодёжь проводит больше времени. Воспитание у личности культуры разумного потребления выступает сегодня одной из актуальных задач обновления общества. Культурным может считаться общество, в котором духовные, нравственные, эстетические, познавательные потребности человека значительно преобладают над потребностями материальными иначе возможно развитие потребительской психологии у молодёжи.

Поддержка положительных и осуждение отрицательных нравственных поступков предполагает апелляцию средств пропаганды и агитации как к рациональной, интеллектуальной, так и к эмоциональной, чувственной сферам человеческой психики. Только при таком подходе можно эффективно воздействовать на молодёжь, способствовать сужению сферы действия консервативных мнений и привычек и расширению сферы функционирования положительных примеров, норм и принципов передовой общественной морали.

Роль научно-технического прогресса на различные стороны человеческой жизни, на культуру и нравственность человека неоднозначна и потому полемична на эту тему началась давно. Так, сторонники сциентизма (Д. Белл, З. Бжезинский, В. Феркисс и др.) считают, что наука и техника сами по себе способны решить коренные проблемы человеческого существования. Сторонники

антисциентизма (Г. Маркузе, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер и др.), говорят о «демонии» науки, что наука выходит из подчинения человека и враждебна «целостной личности», ведет к деградации культуры и нравственности, к возникновению новых социальных болезней, деморализующих личность, превращающих ее в бездушный, бесчувственный механизм. Авторы доклада Римскому клубу (1983 г.), который возглавлен «Микроэлектроника и общество». Относительно перспектив внедрения в быт микроэлектроники они пишут: «Концентрация в пределах комнаты информации, акцент на коммуникационные возможности, значительная часть которых имеет неличностный характер и отдалена на значительное расстояние, плотность образовательных и развлекательных программ – эти и многие другие факторы могут иммобилизовать семью и изолировать её от внешних человеческих контактов. Это может легко привести к устрашающему отчуждению индивида, и не к тому активному культурному уходу от общества, который наблюдается сегодня, а к пассивному скрытому отчуждению с утратой человеческого достоинства и самоуважения» [2].

Понятно одно, что в этих вопросах опасно быть категоричным. Человек является субъектом, создающим материальные и духовные ценности цивилизованного информационного общества, следовательно, нравственные ценности, которыми руководствуются люди в своей жизни и деятельности, не могут непосредственно определяться характером и особенностями коммуникационных возможностей.

Резкий прорыв в развитии информационных и коммуникационных технологий, медиа – средств, рост материального благосостояния оказывает влияние на функционирование моральных норм внутри той или иной системы морали, на модификацию моральной практики общества, внесение новых моментов в реальные нравственные отношения людей. Очевидно, что в первую очередь, этим изменениям подвержено молодое поколение. Расширяя физические и интеллектуальные возможности человека, изменяя материальные и духовные условия его существования, современное информационное общество расширяет сферу морального регулирования, границы личной свободы и ответственности, модифицирует нравственные качества личности, изменяя ее мировоззренческую и ценностную направленность.

В настоящее время, отдельные группы общества, заинтересованные в дестабилизации обстановки в России используют средства массовой информации и информационные телекоммуникации в разжигании межнациональных и межконфессиональных конфликтов, в политической дестабилизации, и как правило, ставка при этом делается на молодежь.

Часто в Интернете звучат заявления о несовместимости славянских и кавказских этносов, что аргументируется конфликтом национальных культур, которые априори не способны на совместное позитивное сосуществование.

Малоопытная молодежь не всегда способна провести глубокий анализ представляемой им информации и сделать вывод, что «истинной причиной конфликтов являются не сами культуры тех или иных этносов, а бескультурье и тотальное невежество, связанное с незнанием друг друга» [3].

Как отметил Р.А. Кадыров [3], требуется серьезная работа со стороны федерального центра по консолидации российского общества. В поиске позитивных прецедентов интересен экскурс в историю народов. К примеру, семейным уставом на Руси был «Домострой», а у чеченцев – неписаный многовековой духовно-нравственный кодекс «Нохчалла», согласно которому каждый чеченец должен соблюдать кодекс чести, главные принципы которого – честность, порядочность, благородство и мужество.

Таким образом, существенно влияние информационно-коммуникационных средств на молодежь в обществе, с явно выраженной ментальностью. Как известно, у чеченцев до сих пор в быту преобладают адаты, которые часто имеют более узкие рамки, нежели законы шариата, и, согласно этим адатам девушки всегда проявляли скромность, сдержанность, гордость в поведении. В разговорах с современными девушками открывается факт, что многие юноши предпочитают виртуальное знакомство и общение, что приветствуют не все девушки, вследствие этого молодежь чувствует дефицит нормального человеческого общения. Данная ситуация демонстрирует то, что молодежь плохо социализирована, не готова к обсуждению своих интересов и проблем в открытой беседе, не способна выразить свое мнение, чувства открыто глядя в глаза собеседника, а социальные сети, телефон позволяют человеку озвучивать те мысли, которые в непосредственной беседе он себе позволить не может. Этот факт приводит к поляризации молодых людей с различным отноше-

нием к виртуальному общению, и, тем самым, усугубляет проблему социализации молодежи.

В вопросах социализации молодежи все большее значение приобретает роль общеобразовательного и культурного уровня личности, её гармонического развития. По социологическим исследованиям, между антиобщественным поведением низким общеобразовательным и культурным уровнем существует прямая связь. Чем выше образовательная подготовка человека, тем легче обеспечить его развитие как сознательного субъекта нравственной практики, тем объективнее он подходит к осознанию морали общества и своего места в этом обществе [4].

Современное общество должно быть заинтересовано в созидательном использовании возросшей политической и социально-нравственной активности молодежи, направить его энергию для подготовки социальных и духовно-нравственных преобразований общества. В этом направлении немаловажную роль играет субъективный фактор, т.е. моральные, политические и интеллектуальные качества руководителей высших рангов, деятельность которых накладывает свой отпечаток на характер протекания в обществе политических, экономических и духовно-нравственных процессов, создают платформу и условия для всестороннего развития молодежи. Поэтому возрастают требования к духовно-нравственным качествам людей, и в первую очередь, облеченных властными полномочиями.

Нравственно-эстетическая культура личности – это тот важнейший остоу сознания и поведения человека, который обеспечивает ему устойчивость и надежность во всех сферах жизнедеятельности, она обладает огромной силой, направляя свою энергию для борьбы с негативными явлениями, на утверждение в межличностных отношениях принципов гуманизма, добра, справедливости, честности, порядочности и других качеств.

Нравственный мир человека чрезвычайно динамичен, в нем происходят существенные перемены под влиянием повседневной жизни, роста уровня образования людей, удовлетворения личностью своих повседневных материальных и духовных потребностей, обретения ею гражданской зрелости. Нравственный мир личности противоречив, в нем наряду с нравственной энергией созидания еще долго сохраняются устаревшие нормы, правила, обычаи и обряды, мешающие нравственному совершенствованию личности.

Благодаря средствам массовой информации и каждодневному общению наций и народностей все более тесными становятся контакты, способствующие интернационализации моральных ценностей народов, взаимному обогащению их культур, традиций, что, несомненно, служит показателем роста моральной культуры общества и личности. Моральные нормы не постоянны и неодинаковы для всех народов. Нравственный прогресс приводит к актуальности одних норм и вырождению других. Нравственная культура личности включает в себя культуру этического мышления, культуру чувств, культуру нравственного поведения, этикет. Нравственная культура человека есть умение нравственно творить себя, желание постоянно работать над своим нравственным совершенствованием, в соответствии со сложившимися моральными требованиями общества [5].

Сегодня в век новых информационных и телекоммуникационных технологий к нравственно-эстетической культуре молодежи особые требования и претензии. Создание новой цивилизации приводит к ломке традиционных форм социально-нравственного контроля над поведением людей, особенно молодежи. Многоканальное телевидение, компьютеры, мобильные телефоны, пейджеры, Интернет и многое другое привело к потере человеком привычных ориентиров и образцов поведения, что создаёт трудности в моральном регулировании и социальной адаптации человека к новым условиям жизни.

Безграничные возможности современного информационного общества дают широкие возможности для тесного общения молодежи со своими сверстниками в любой точке мира в интерактивном режиме, способствуют сплочению людей, их консолидации. Созидательные возможности современных информационных и телекоммуникационных технологий – обмен аудио-, видео – информацией, огромные возможности создания дизайна, как в повседневной жизни, так и на производстве, увеличение свободного времени дает дополнительные условия для нравственно-этического роста человека [6].

Однако в руках невоспитанного человека, не считающегося с нормами элементарного человеческого общежития, технические достижения могут стать и средством умножения зла, причиной возникновения конфликтов в межличностных отношениях. При

неумелом пользовании различные средства массовой информации могут превратиться в источник эгоизма, индивидуализма, привести к уменьшению родственных связей, породить равнодушие и нравственное безразличие к окружающим.

Эффективными методами воздействия общества на личность являются методы убеждения, переубеждения и даже принуждения. Сегодня мы имеем большой арсенал медиа средств, который является бесценным инструментом в духовном и нравственном – эстетическом воспитании молодёжи. Необходимо

использовать все медиа средства, чтобы донести до молодёжи общественную идеологию, выработать у них правильные взгляды и убеждения. Воспитательная работа при этом должна оказывать положительное воздействие не только на разум, но и на чувства человека, на его эмоции, переживания, настроения. Средства массовой информации должны широко использовать положительные нравственные примеры, показывая конкретные пути их достижения и превращения в нормы и принципы жизнедеятельности личности.

Библиографический список

1. Садулаева Р.С., Садулаева Б.С. Об актуальности духовно-нравственного воспитания молодёжи в условиях информационного общества. *Новая наука: от идеи к результату*. Междунар. период. изд. по итогам Междунар. научн.-практ. конф. 29 сентября 2015. Стерлитамак: РИЦ АМИ. 2015. Новая наука: От идеи к результату. 2015; 4: 50 – 54.
2. Медоуз Д. и др. *Пределы роста*. Москва, 1993.
3. Кадиров Р.А. О целесообразности составления свода этических норм поведения. Available at: <http://ignorik.ru/docs/index-368946.html>
4. Садулаева Б.С. Информационный прорыв – добро или зло? *Проблемы нравственно-эстетического воспитания молодёжи: современное состояние и перспективы*: сб. материалов Всероссийского Конгресса, Орел, 6 – 7 апреля 2005 г. Орел, 2005.
5. Берулава Г.А. *Диагностика и развитие мышления подростков*. Бийск: Научно-издательский центр Бийского пединститута, 1993.
6. Матрос Д.Ш. ИОС как основа системы менеджмента качества образовательного учреждения на основе стандарта ISO. *Информационные и коммуникационные технологии – основной фактор реализации системы менеджмента качества образовательного учреждения на основе стандарта ISO*. Всероссийская научно-методическая конференция. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2010.

References

1. Sadulaeva R.S., Sadulaeva B.S. Ob aktual'nosti duhovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi v usloviyah informacionnogo obschestva. *Novaya nauka: ot idei k rezul'tatu*. Mezhdunar. period. izd. po itogam Mezhdunar. nauchn.-prakt. konf. 29 sentyabrya 2015. Sterlitamak: RIC AMI. 2015. Novaya nauka: Ot idei k rezul'tatu. 2015; 4: 50 – 54.
2. Medouz D. i dr. *Predely rosta*. Moskva, 1993.
3. Kadyrov R.A. O celsesobraznosti sostavleniya svoda `eticheskikh norm povedeniya. Available at: <http://ignorik.ru/docs/index-368946.html>
4. Sadulaeva B.S. Informacionnyj proryv – dobro ili zlo? *Problemy нравственно-`esteticheskogo vospitaniya molodezhi: sovremennoe sostoyanie i perspektivy*: sb. materialov Vserossijskogo Kongressa, Orel, 6 – 7 aprelya 2005 g. Orel, 2005.
5. Berulava G.A. *Diagnostika i razvitie myshleniya podrostkov*. Bijsk: Nauchno-izdatel'skij centr Bijskogo pedinstituta, 1993.
6. Matros D.Sh. IOS kak osnova sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove standart ISO. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii – osnovnoj faktor realizacii sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove standart ISO*. Vserossijskaya nauchno-metodicheskaya konferenciya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPU, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 378

Abdullina L.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Abdullin R.R., postgraduate, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

FEATURES OF DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS AT RISK. The article is dedicated to a topical problem of today's time, since it studies the basics of the motivational sphere of adolescents at risk. The work concerns deviant behavior, its motives, causes and conditions that contribute to the development and studies ways to prevent and overcome such behavior. The initial manifestations of deviant behavior in rare cases are observed in children of school and adolescence. The researchers define a very low level of intellectual development in such children, an incomplete personality's development, as well as negative influence of the family and peers, dependence on the terms of the group and its value orientations. The main pedagogical and psychological causes of deviant behavior considering those that are associated with mental and psychophysiological disorders, causes of social and psychological nature, causes, predefined age-related crises.

Key words: motive, motivation, deprivation, deviant behavior, risk group.

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц. Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Р.Р. Абдуллин, аспирант 3 курса Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, поскольку раскрывает сущность мотивационной сферы подростков группы риска. В статье затрагивается тема девиантного поведения, важное место отводится изучению содержания его мотивов, причин и условий, которые способствуют развитию, возможностей предупреждения и преодоления. Авторами рассматриваются начальные проявления девиантного поведения, в редких случаях наблюдающиеся у детей школьного и подросткового возраста и объясняются очень низким уровнем развития интеллекта, незавершенностью развития личности, негативным влиянием семьи и сверстников, зависимостью от условий группы и принятых в ней ценностных ориентаций. Данное направление также дополняется рассмотрением в качестве главных психолого-педагогических причин отклоняющегося поведения те, которые связаны с психическими и психофизиологическими расстройствами, причины социального и психологического характера, причины, предопределённые возрастными кризисами.

Ключевые слова: мотив, мотивация, депривация, девиантное поведение, группа риска.

В вопросах, касающихся девиантного поведения важное место отводится изучению содержания его мотивов, причин и условий, которые способствуют развитию, возможностей предупреждения и преодоления. Понятие «мотивация» в современной научной литературе понимается в двух смыслах: во-первых, как обозначающая система факторов, определяющих поведение (к ним можно отнести потребности, мотивы, цели, намерения, стремления), во-вторых, как характеристика процесса, стимулирующего и поддерживающего активность поведения на каком-либо из уровней. Следовательно, мотивацию можно рассмотреть как комплекс причин психолого-педагогического характера, которые объясняют поведение человека, его начало, направленность и активность. В трактовке девиантного поведения большую роль играют недостатки правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы. Начальные проявления девиантного поведения в редких случаях наблюдаются у детей школьного и подросткового возраста и поясняются очень низким уровнем развития интеллекта, незавершённостью развития личности, негативным влиянием семьи и сверстников, зависимостью от условий группы и принятых в ней ценностных ориентаций. У детей подросткового возраста данный вид поведения часто служит условием самоутверждения, которое выражает действия против реальной или кажущейся несправедливости взрослых и родителей.

В качестве главных психолого-педагогических причин отклоняющегося поведения рассматривают те, которые связаны с психическими и психофизиологическими расстройствами, причины социального и психологического характера, причины, предопределённые возрастными кризисами.

Важное место в трактовке появления и дальнейшего развития отклоняющегося поведения занимает мотивация подростка. Рассмотрение и объяснение мотивационной сферы – одно из самых главных и нелегких вопросов в научной литературе и, в тоже время, одно из важных. В представлении сути понятия мотивации, её роли в регуляции поведения нет единообразия взглядов. В научной литературе, которая рассматривает социальные и психологические факторы развития подростка в единстве его учебной деятельности в образовательных учреждениях общества (семья, школа, профессиональные сообщества и т. д.), исследование мотивационной сферы подростка не утрачивает своей актуальности. Для разработки психолого-педагогических основ процесса обучения и воспитания подростков важное значение имеет определение точного соответствия тем, механизма изменения их структуры, условий, вероятностей их перестройки и организации, так как сама личность является относительно стабильной формой важных, внутри себя выстроенных мотивационных линий. Развитие мотивов – один из наиболее значимых причин в общей системе исследования современного подростка, поскольку именно в этот период складываются образования самой личности, которые имеют непосредственное значение для прохождения социализации ребенка социальной ситуацией взрослого.

Мотивация отклоняющегося поведения подростков отличается от мотивации правомерного поведения не по форме, а по содержанию механизма, которое характеризуется наличием у девиантной личности глубокой нравственно-правовой деструкции. Основу этого изменения составляют нарушения в системе потребностей. Исследование проблемы мотивации девиантного поведения позволило дать следующее определение этому понятию [1, с. 27].

Мотивация отклоняющегося поведения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, характеризующаяся дисгармоничностью, противоречивостью, деформированностью ее компонентов, которые побуждают к действиям и поступкам, не отвечающим нормам общества. Сущность мотивационной сферы подростка с отклоняющимся поведением состоит с одной стороны, в определенном составе и соотношении целей, потребностей и мотивов (наличие мотивов поведения, не отвечающего нормам общества, потребностей в самоутверждении за счёт противоправных действий, в доминировании безнравственных ценностей), с другой стороны, во взаимосвязанных идеях компонентов мотивации отклоняющегося поведения с компонентами эмоциональной, волевой, экзистенциальной сфер и сферы саморегуляции. Деформированность мотивации поведения, во-первых, может вызывать изменения в проявлении названных сфер, во-вторых, обусловлена асоциальной направленностью компонентов этих сфер.

Взгляды учёных в области педагогики, психологии, социологии и медицины определили факторы, которые благоприятно и неблагоприятно воздействуют на мотивацию поведения девиантного подростка, впоследствии классифицирующие следующим образом: во-первых, это социальные факторы, к которым можно отнести экономико-социальные, общественно-культурные и политические условия; во-вторых, психологические и педагогические факторы, включающие в себя семейное воспитание, воспитание в школе, профессиональное воспитание и дополнительное воспитание; в-третьих, субъективные и личностные факторы, это могут быть психолого-педагогические факторы, затрудняющие адаптацию индивида в обществе [2, с. 48].

Формирование мотивационной сферы является в меньшей мере исследованным фактором в структуре «девиантной» личности. В своих исследованиях Е.П. Ильин рассматривает модель процесса мотивации, как доказывающую, что успешная деятельность, направленная на достижение определенной цели, возможна при наличии важной для человека потребности, стимулирующей исследовательскую активность, умения прогнозировать результаты и последствия своих определенных действий в зависимости от выбранного пути, осознанного намерения достичь цели. Экспериментальные результаты в научной литературе показывают, что работа с девиантными подростками в рамках стандартных подходов к ним, у которых в основном все проблемы связаны с самооценкой, оказывается безрезультатной. Оказывается неэффективным и подход, опирающийся на исследования в сфере криминальной мотивации, так как она опирается в некоторых случаях на изменения и перевоспитание отрицательных установок подростка. Психолого-педагогическая работа с девиантными подростками имеет свою определённую специфику. На практике оказываются удачными те программы, применимые для терапии зависимостей, посттравматических стрессовых расстройств и фиксации инфантильных потребностей. Эти программы основываются на работе, проводимой, прежде всего, в сфере ценностей и духовного роста подростка.

Рост болезней всех видов зависимостей, таких как наркотических, включая алкогольную, и групповых (включая уход в деструктивные культы) – это наиболее серьезные, которые беспокоят сегодня общество. Изменения ценностных структур характерны не только при заболеваниях зависимости, но и при проблемах в развитии подростка. Это дети из неблагополучных семей, которые не получают поддержки ни в семье, ни в сфере образования, ни в общественной работе общества и поэтому не развиваются нормально в возрастной периодизации, а именно в период от рождения до старшего подросткового возраста лет.

Безнадзорность среди подростков прослеживается из-за причин, вытекающих из алкогольной, наркотической зависимостей, безработицы родителей, безработицы самих подростков. По данным статистики в последнее время увеличивается контингент подростков в возрасте 14 – 15 лет, не посещающим по разным причинам общеобразовательные учреждения и учреждения дополнительного образования.

Психологам, педагогам, социальным работникам для эффективной работы с девиантными подростками, самое главное, важно иметь отличную теоретическую базу для практической работы, не просто взятую из общей психологии и педагогики, а адаптированную согласно специфике контингента, то есть в контексте его особенностей и проблем.

В мотивационной сфере подростков и юношей с отклоняющимся поведением существуют «проблемные зоны», которые отличаются от затруднений, характерных для подростков и юношей групп возрастной группы «норма». Формирование, развитие и коррекция мотивации учения подростков с отклоняющимся поведением происходит через восстановление сферы широких социальных мотивов, которые опираются, на исследование системы отношений и статуса (положения) подростка в образовательной системе в контексте учебной деятельности.

В педагогическом взаимодействии со стороны учителя отмечается стремление оценивать, одобрять или не одобрять, делать замечания об ученике. При этом он стремится, чтобы у ученика преобладали набор тех качеств, которые в системе ценностей учителя являются значимыми. Ученик, который соответствует требованиям учителя, всегда готов сотрудничать с ним, стремится к знаниям, умениям, навыкам, дисциплинирован, морально устойчив, слушается взрослых; проявляет активность в ситуациях, предоставленных учителем; соответствует (часто формально) ценностям, предъявляемым взрослыми; не имеет «вредных» привычек. Отчуждение (отстранение) подростков от

школы, от мира взрослых, отклонения в поведении, нарушения в деятельности и отношениях, изменение ценностных ориентации являются последствиями образовательной (педагогической и социальной) депривации, поскольку в образовательной системе возможности человека в удовлетворении жизненно важных или личностно значимых потребностей периодически или длительное время ограничиваются [3, с. 56].

«Девиантный» – подчас означает всего лишь неудобный для взрослых. «Девиантный», «трудный», «отклоняющийся» – это общие понятия для больших групп подростков, отличных друг от друга, выдвинутые из-за практического удобства. «Трудный» потому, что к нему тяжело найти подход, он может быть одаренным, но гиперактивным, замкнутым, упрямым, отклоняющимся от принятых норм, страдающим хроническими заболеваниями и т. д. Причисление подростка к «трудным» связано с выраженностью не психосоматических, а поведенческих изменений. В поведении взрослого человека существуют формы, аналогичные детской трудности, которые, оставаясь в пределах нормы, представляют серьезные трудности, мешающие профессиональной деятельности, личной и семейной жизни. Если в его опыте отсутствуют какие-либо условия на возможность достижения успеха и своей полезности обществу, то он подтверждает отрицательную идентичность, продолжая выбирать формы поведения, которые усиливают её.

Д.И. Фельдштейн в своих трудах описывает, что при всех негативных чертах трудные подростки – вполне нормальные дети. У них поверхностно выражены все изменения, присущие детям подросткового возраста. У трудных подростков повышена сопротивляемость к воспитательным условиям и чувствительность к

различным раздражителям окружающей среды. При педагогическом подходе, противоречащем нормам общества сопротивляемость подростка усиливается по мере того, как задевается «больное место». Исследование вопросов формирования личности трудного подростка и его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками дает возможность не только преодолеть проблемы воспитания, но и создать модель формирования личности «нормального» подростка.

Серьезные изменения происходят в мотивационной структуре коммуникативного процесса. Теряют актуальность отношения со взрослыми, родителями, учителями, первоначальную важность приобретают отношения со сверстниками, друзьями, ярко проявляется потребность в принадлежности какой-либо группе.

Подростковый период очень важен в развитии «Я-концепции», в формировании самооценки как основного рычага поведения и деятельности, которая оказывает непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности.

Все перечисленные характеристики детей подросткового возраста могут породить серьезные кризисные ситуации и как следствие – психологическое неблагополучие подростков, которое в крайних своих проявлениях ведет к наркотической и алкогольной зависимостям, суицидальным попыткам, подростковой агрессии и асоциальному поведению. В личном опыте подростков группы социального риска недостаточно тех внутренних мотивационных схем, в направлении которых они могли бы реализовать свою поисковую активность, а значит, они ориентированы на поиск во вне и являются зависимыми от условий той среды, в которую попадают.

Библиографический список

1. Бойко В.В. *Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд. «Союз», 2014.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений* в 4-х т. Москва: Педагогика, 1991; Т. 4: Педология подростка.
3. Выготский Л.С. *Педология подростка*. Москва: Педагогика, 1931.

References

1. Bojko V.V. *Trudnye haraktery podrostkov: razvitie, vyavlenie, pomoshch'*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izd. «Soyuz», 2014.
2. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij* v 4-h t. Moskva: Pedagogika, 1991; T. 4: Pedologiya podrostka.
3. Vygotskij L.S. *Pedologiya podrostka*. Moskva: Pedagogika, 1931.

Статья поступила в редакцию 22.11.17

УДК 371

Aliyeva S.Yu., Aliyeva S.Yu., Cand. of Sciences (Law), Department of Law and Humanitarian Disciplines, Branch of Dagestan State University (Derbent, Russia), E-mail: alievasurizhat@yandex.ru

Abdulkerimov I.Z., Cand. of Sciences (economic), Associate Professor of economic, natural and mathematical sciences branch of the Dagestan State University, (Derbent, Russia), E-mail: alievasurizhat@yandex.ru

MORAL AND EDUCATIONAL MEASURES TO COUNTER THE INVOLVEMENT OF MINORS IN CRIMES OF A TERRORIST NATURE. The article provides moral and educational measures to counter the involvement of minors in the Commission of terrorist crimes in the Republic of Dagestan. In particular, the socio-economic situation in the country and high unemployment don't give teens much choice. A teenager feels pressure from a difficult psychological climate prevailing in the country, in the Republic and in the family. Communication becomes a way of psychological relief for teenagers. Adults use the psychological problems of teenagers, by feeding them alcohol, drugs, harmful ideological products.

Key words: moral and educational measures, opposition, minor, involvement, crimes of a terrorist nature.

С.Ю. Алиева, канд. юр. наук, доц. каф. юридических и гуманитарных дисциплин Филиала Дагестанского государственного университета, г. Дербент, E-mail: alievasurizhat@yandex.ru

И.З. Абдулкеримов, канд. экон. наук, доц. каф. экономических, естественных и математических наук Филиала Дагестанского государственного университета, г. Дербент, E-mail: alievasurizhat@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ МЕРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ВОВЛЕЧЕНИЮ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОВЕРШЕНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

В данной статье приводятся нравственно-воспитательные меры противодействия вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера в Республике Дагестан. В частности, социально-экономическая ситуация в стране и высокая безработица почти не оставляют подросткам возможности выбора. На подростка растет давление тяжелого психологического климата, царящего в стране, в республике, в семье. Общение становится способом психологической разгрузки, необходимым в несовершеннолетнем возрасте. А взрослые при этом еще и стараются зарабатывать и на психологических проблемах подростков, подавая им алкоголь, наркотики, вредную идеологическую продукцию.

Ключевые слова: нравственно-воспитательные меры, противодействие, несовершеннолетние, вовлечение, преступления террористического характера.

В профилактике вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера особо важны нравственно-воспитательные меры. Предлагаемая в данной работе концепция ранней профилактики вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера строится на классическом понимании того, что правовая социализация несовершеннолетних теснейшим образом связана с их нравственной социализацией. В совокупности меры по духовной, нравственной и правовой социализации направлены на формирование здорового правосознания, состоящего из укоренения личности в сознании своего духовного достоинства, личностной автономии и включенности себя в социальную целостность общества. Только при наличии трех этих компонентов в личности правосознание перестает быть ситуативным, неустойчивым или нигилистским – оно становится автономным, независимым от действия внешних обстоятельств [1].

Тем самым основное внимание в системе противодействия вовлечению несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера должно уделяться их правильной социализации. Следует прививать им знание и уважение закона, понимание необходимости его соблюдения. Процесс родительского воспитания должен начинаться с раннего детства, специальное воспитание следует осуществлять в подростковом возрасте и самовоспитание должно происходить на протяжении всей оставшейся жизни. К сожалению, современные родители снимают с себя всякую ответственность за поступки своих детей, перекладывая ее на плечи учителей, друзей, улицы. Среди нравственно-воспитательных мер профилактики вовлечению несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера важное значение имеет этическое направление предупреждения противоправного поведения. Результаты опроса показали, что в среде студенческой молодежи пессимистов в несколько раз меньше, чем среди подростков-правонарушителей (на основе ответов на вопрос анкеты: «Как ты оцениваешь свою жизненную ситуацию?»). Многие подростки «вообще не видят в жизни смысла».

Проведённый опрос в рамках нашего исследования выявил, что у пессимистов гораздо слабее проявляется интерес к жизни, в ней они часто не видят смысла. Они также доказали, что умение «устраиваться в жизни», добывать жизненные блага любым путем, утверждать и расширять свою позицию в жизненной борьбе как бы обратно пропорционально поиску реальной потребности смысла жизни. По нашему мнению, пессимизм способствует вовлечению несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера. Конечно, безынициативность, отсутствие позитивных целей и созидательных планов еще не означает, что эти обстоятельства способствуют становлению преступного поведения. Но в то же время эта категория лиц в большей мере, как показали исследования, подвержена вовлечению несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера.

В этой связи нас особо интересовали ответы на вопросы анкеты, касающиеся отношения молодых людей к государственной идеологии, к проблеме воспитания. На вопрос анкеты: «Нужна ли государственная идеология?» – более половины студентов (53%) высказались отрицательно (правда, и оставшаяся часть не ответила «да», оставив вопрос без ответа). Перед подростками-правонарушителями этот вопрос в анкете не стоял. Мы считали, что постановка такого вопроса перед подростками, которые по образовательному уровню находятся на порядок ниже, была бы не корректной. Однако, как показали результаты нашего исследования, они более активны были в ответах на вопрос: «Как ты считаешь, хорошим человеком рождаются или становятся?» На этот вопрос большинство подростков ответили (69,5%), что становятся. Каждый второй отметил, что в этом процессе решающую роль играют воспитание, образование и пример родителей, и каждый третий связывает позитивный характер этого процесса с самовоспитанием и личным упорством.

56,8% общего числа опрошенных студентов также считают, что личность становится. Также каждый второй студент (51,6%) считает, что в становлении личности решающим фактором является воспитание, образование и пример родителей, но личное упорство и самовоспитание большее число студентов (67,8%) признали приоритетным. Результаты опроса показали, что студенты на фоне активности подростков-правонарушителей выглядели инертными и неадекватными, а порой более скрытными.

Среди несовершеннолетних правонарушителей для каждого второго не существует нравственного идеала (среди студен-

тов – 38%). А среди тех, кто заявил, что такой идеал существует, число подростков-правонарушителей, назвавших своих родителей нравственным идеалом, составило 21,6% (среди студентов почти 40%) [2].

Основной вывод из анализа данных проведенного опроса заключается в том, что в неблагополучных семьях (в смысле не только в наличии педагогической безграмотности родителей, но и в невозможности материально обеспечить достойную жизнь своим детям), в которых отсутствие воспитания усугубляется аморализмом самих родителей, жестоким обращением с детьми и т. д., гораздо выше реальность вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что вовлечение несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера в значительной мере связано со снижением уровня духовности и нравственности. Это снижение в первую очередь продуцируется негативными процессами в социально-экономической жизни государства, которые напрямую влияют на нравственно-психологическую атмосферу в обществе. Данное обстоятельство особо обостряется при низком качестве воспитания и образования. В Республике Дагестан, как и во всей России в целом, по сути, ничего еще пока не сделано для формирования этой базисной нравственно «гигиенической» среды. С экранов телевидения на несовершеннолетних «льются» потоки агрессии, насилия, жестокости, из изученных работ российский криминолог не было встречено ни одного исследователя, который бы не признавал криминогенную роль демонстрации насилия и агрессии в СМИ (в отличие от зарубежных исследований, в которых, впрочем, расхождение абсолютного большинства авторов заключается лишь в степени признания криминогенного влияния СМИ). СМИ, особенно телевизионные компании, систематически не соблюдают требования ст. 4 Закона «О средствах массовой информации», запрещающей распространять передачи, пропагандирующие культ насилия и жестокости.

Сегодня реальным может быть другой путь: это осуществление судебного контроля над СМИ, инициаторами которого в ситуации абсолютно бездейственных правоохранительных органов могут быть заинтересованные члены общества.

Таким образом, предупреждение вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера заслуживает особого внимания, что связано со значимостью объекта уголовно-правовой охраны и высокой латентностью данного преступления.

Работа с неблагополучными семьями, в частности, учет и контроль родителей и детей из таких семей, должна вестись очень серьезно, так как существующая система мер ответственности взрослых не меняет их отношения к своим детям и их будущему. Именно по этой причине особое внимание государства по работе с такими детьми и родителями проявляется лишь тогда, когда в результате их действий нарушаются нормы уголовного закона и ставятся под угрозу или причиняется реальный вред наиболее важным общественным отношениям (физическому и психическому здоровью несовершеннолетних, имуществу, интересам семьи и т. д.).

В настоящее время необходимо повысить значение человеческого фактора, который в области борьбы с антисоциальными явлениями означает концентрацию внимания к личности преступника, что может позволить повысить эффективность процесса его исправления и ресоциализации, и личности потерпевшего как виктимологического фактора преступности. Одним из направлений профилактики вовлечения несовершеннолетних в преступления террористического характера является использование нравственного потенциала религии. Анализ деятельности религиозных организаций показал, что они играют определенную роль в воспитании подрастающего поколения. Почти все религиозные учения призывают человека к добру и отказу от совершения преступлений и правонарушений. На современном этапе возникает острая необходимость принятия общереспубликанской программы по возрождению и удержанию нравственных ценностей среди молодежи. Пути нравственного оздоровления общества и воспитания нравственно здорового подрастающего поколения в последние годы многие ученые видят в использовании вековых традиций воспитания, заложенных в недрах этнической педагогики. По мнению ученых [3 и др.], только опираясь на исторический опыт семейного воспитания, мы в состоянии формировать у детей важнейшие нравственные качества: трудолюбие, преданность семье, гуманность, доброту, чуткость. Поэтому многостороннее и глубокое исследование механизмов вза-

имодействия поколений в семье, её педагогического потенциала и ресурсов, её духовных сокровищ и нравственных ценностей весьма актуально.

Семейно-родовые традиции, обычаи, обряды, материнский язык формировали у подрастающих поколений лучшие человеческие качества. Семейно-родственные отношения продолжают иметь свои особенности в разных регионах. Они заключаются в следующем:

- 1) традиции и обычаи прошлого продолжают играть определённую роль в семье;
- 2) существует глава семьи с его авторитетом;
- 3) относительно распространённый характер носят сложные семьи, включающие одного или обоих родителей супругов, в основном мужа;
- 4) мать является хранительницей очага во многих семьях;
- 5) семья в структурном отношении более устойчива.

Нравственное воспитание в семье горцев осуществлялось в тесной связи с трудовым воспитанием. И поэтому важнейшей особенностью традиционного семейного воспитания у народов Дагестана является воспитание в труде и деятельности. Дети с малых лет участвовали вместе с взрослыми в производственном процессе. Ярким показателем дагестанского трудового искусства стали изделия народных мастеров. Кубачинские златокузнецы, табасаранские и лезгинские ковровщицы, унцукульские мастера по насечке на дереве, испикские и балхарские гончары, губденские сапожники и вязальщицы, цумадинские и андийские бурочки унаследовали изумительное мастерство своих предков. Такой труд становится не только источником красоты, но средством эстетического и нравственного воспитания.

Воспитание уважения у растущего человека к взрослым, формирование высоконравственной личности считалось обязанностью всех взрослых. Горцы понимали, что воспитание подрастающего поколения нельзя «взваливать» только на семью, поэтому ни один взрослый человек не мог позволить себе безучастно смотреть, как ведут себя дети, чем они занимаются.

В основе традиционной системы семейного воспитания дагестанцев заложены высокий гуманизм, уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью, пример родителей, комплексный подход к решению задач нравственного, трудового, физического воспитания, систематичность и последовательность воспитательного процесса [3].

Важнейшим в семейном воспитании были выработка и закрепление у детей таких качеств, как уважение к старшим, ро-

дителям, к лицам противоположного пола, чувство долга и чести, честность, скромность, чувство собственного достоинства и т. д. Старшие поколения создали и передали потомкам множество различных методов, форм и средств воспитания, которыми успешно пользуются в горах и понине. Часто применялись такие наиболее известные методы, как беседа, убеждение, пример, требование, поручение, приучение, упражнение, объяснение, обсуждение, поощрение, наказание, состязание. Глава семьи, которым везде был мужчина, чувствовал ответственность перед аульским джамаатом за воспитание и поведение детей и молодежи, был примером для всех в семье, его слово здесь было законом [4].

В традициях и обычаях распространены специальные методы социализации личности. К ним относятся приветствия, обращения, благопожелания, клятвы, проклятия, завещания. Опирающиеся на социальные, психологические, технологические факторы, эти методы создают целостную, устойчивую модель поведения человека в конкретной национальной среде.

Здесь можно согласиться с Д.З. Зиядовой [5], которая считает, что для того, чтобы прогрессивный опыт народной педагогики повсеместно работал на возрождение духовной и материальной культуры народов Дагестана, нужно оживить его во всех сферах образования, обучения и воспитания подрастающего поколения: в семье и по месту жительства, в школе, дошкольных учреждениях, в воспитании и обучении студентов, в производственных коллективах, в подготовке и переподготовке педагогических кадров [6].

Резюмируя изложенное, можно сделать вывод, что традиции, обычаи и обряды народа всегда связаны с нравственными представлениями, его национальной психикой, которые порождены определенными общественными отношениями. Культурное и религиозное просвещение подрастающего поколения, приобщение его к ценностям национальной религиозной культуры необходимо. Приобщение к традиционной религиозной культуре может служить своего рода защитным механизмом от воздействия на его разум религиозно-мистических и экстремистских элементов. Поэтому назрела необходимость в разработке на уровне государства целостной концепции религиозных отношений, где учитывались бы новые социальные и политические реалии общества, международные обязательства, изменения, происходящие в общественном сознании, и реальная роль религиозных организаций в становлении подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Шестаков Д.А. *Семейная криминология: семья – конфликт – преступление*. Санкт-Петербург, 2012.
2. Ильчикова Е.М. *Противоправное поведение лиц молодого возраста и проблемы его предупреждения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
3. Алиев А.К. *Народные традиции, обычаи и их роль в формировании нового человека*. Махачкала, 2008.
4. Мирзоев Ш.А. *Народная педагогика Дагестана*. Махачкала, 2014.
5. Зиядова Д.З. Вовлечение несовершеннолетних в совершение преступлений террористического характера. *Законность*. 2015; 6: 48.
6. Ибрафиллов Р.С. *Духовно-нравственное воспитание учащихся на традициях народов Дагестана*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2001 и др.

References

1. Shestakov D. A. *Semejnaya kriminologiya: – konflikt – prestuplenie*. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Il'chikova E. M. *Protivopravnoe povedenie lic molodezhnogo vozrasta i problemy ego preduprezhdeniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
3. Aliev .K. *Narodnye , obychai i rol' v novogo cheloveka .* , 2008.
4. Mirzoev .A. *Narodnaya Dagestana*. Mahachkala, 2014.
5. Ziyadova .Z. *Vovlechenie v sovershenie terroristicheskogo haraktera .* 2015; 6: 48.
6. Israfilov .S. *Duhovno- vospitanie uchashchihsya tradiciyah narodov .* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk . , 2001 i dr.

Статья поступила в редакцию 24.11.17

УДК 371

Alieva S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru

Omarov O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: oon303@mail.ru

THEORETICAL PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIETY. The article presents a comprehensive study of a problem of patriotic education, designed to shape the value orientations, qualities, norms of behavior of a citizen and the definition of the basics, contents, forms and methods, as well as principles for determining patriotic education of the younger generation in children and youth. The intensive search for conceptual, methodological approaches to the patriotic education of the younger generation of the country is characterized referring to the years 2000-2016. Priority tasks in the field of patriotic education are the formation of educational experience in the educational institutions for the patriotic education of students, the creation of demo sites in the regions, since it is regional experience that can optimize the idea of patriotism in modern Russia.

Key words: up-bringing, patriotic education, modern society, educational policy, patriotism.

С.А. Алиева, канд. пед. доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: sabiyat-alieva@yandex.ru

О.Н. Омаров, канд. пед. доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: oon303@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию проблемы патриотического воспитания, призванная формировать у детей и молодежи ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и определении сущности, содержания, форм и методов, а также принципов к их определению в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Выделяются и описываются интенсивный поиск концептуальных, методологических подходов к патриотическому воспитанию подрастающего поколения страны в 2000-2016 годы. Приоритетными задачами в области патриотического воспитания учёные называют формирование в образовательных учреждениях опыта по патриотическому воспитанию учащейся молодежи, создание экспериментальных и пилотных площадок в регионах, так как именно региональный опыт способен оптимизировать идею патриотизма в современной России.

Ключевые слова: воспитание, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, современное общество, образовательная политика, патриотизм.

Факторами эффективного решения целей и задач патриотического воспитания в современной России выступает многопартийность, социально-экономическая неустойчивость, влияние внутренних и внешних процессов (глобализация, миграция и пр.). В таких условиях происходит формирование мышления человека нового типа, мобильного, готового к информационным перегрузкам, обладающего критическим мышлением и готовностью действовать в условиях многозадачности и стрессогенности.

Для понимания роли и места патриотизма в обществе как ценности важно определить то, какие смыслы доминируют в публичном пространстве современной России. В этой связи нам представляется важным четкое понимание и словесное определение дефиниции в нормативных актах. Между тем, такого четкого изложения рассматриваемого понятия не было в государственных программах по патриотическому воспитанию (первых трех).

В январе 2016 года правительство Российской Федерации утвердило программу патриотического воспитания граждан на 2016–2020 годы, в числе задач которой – укрепление престижа службы в вооруженных силах и «развитие у подрастающего поколения чувства гордости, глубокого уважения и почитания» к государственному флагу, гербу и гимну России. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» основана на накопленных за последние десятилетия знаниях, опыте и традициях патриотического воспитания граждан, ориентированных на непрерывности воспитательного процесса, который направлен на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества с учётом важности обеспечения российской гражданской идентичности [1].

Как показывает анализ специальной литературы (официальные документы, научные статьи и доклады тематических конференций, наиболее популярные материалы в Интернете), за последние 10 – 15 лет устоявшиеся традиции воспитания были подвержены влиянию цивилизационных, милитаристских, социокультурных изменений в российском обществе. Соответствие этому влиянию, менялись и требования к организации патриотического воспитания, формированию теоретических и методических основ организации воспитательной работы в данном направлении.

Эволюция проблемы патриотического воспитания характеризуется динамикой научных исследований в данном направлении, парадоксами и противоречиями в определении сущности, содержания, форм и методов, а также принципов к их определению в патриотическом воспитании подрастающего поколения [2].

К примеру, в краткой аннотации к методическому пособию «Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию», которая издана Российским государственным военным историко-культурным центром при Правительстве Российской Федерации (Росвоенцентром) в качестве главной цели патриотического воспитания определено «...возрождение в российском обществе гражданственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование и развитие подрастающего поколения, обладающего важнейшими активными социально значимыми качествами, способного проявить их в созидательном процессе в интересах нашего общества, в укреплении и совер-

шенствовании его основ, в том числе и в тех видах деятельности, которые связаны с обеспечением его стабильности и безопасности» [3].

Следует отметить, что рост числа научных исследований не отразился на количестве нерешенных вопросов, связанных с патриотическим воспитанием молодежи и взрослого населения страны. Прежде всего, противоречия возникали на стыке патриотизма с конфессиональными и территориально-правовыми вопросами. Нарастанию злободневности вопросов патриотического воспитания в научной литературе, теории и практике воспитания способствовали цивилизационные конфликты, межрелигиозные войны и конфликты, миграционные проблемы, связанные с выбором гражданства и этноидентификацией людей, покинувших места исторического проживания. Реалии современного общества, в котором нередки факты миграции (внешней и внутренней), двойного гражданства и идейно-политического диссидентства требуют четкого определения понятия «патриотизм», его соотношение с понятиями гражданственность, этноидентификация и конфессиональная принадлежность личности.

Имеющиеся научные наработки предлагают трафаретный набор методик решения вопросов патриотического воспитания для отдельных перечисленных выше категорий лиц. Однако, в целом, названные научные работы пока не способствуют снижению напряженности в данном направлении [4].

В исследованиях последних лет, как и в более ранних работах подчеркивается также мысль о том, что цели воспитания призваны реализовывать государственные установки в области образовательной политики, которые не должны быть контрпродуктивны общей государственной идеологии.

Между тем, в условиях многопартийности и идеологического разброса, наблюдается определенное расхождение между выражением политических взглядов определенных слоев общества и возникающей в связи с этим конфронтацией. По утверждению ученых, исследующих проблемы патриотического воспитания в научной литературе, в фундаментальных исследованиях последних лет значительное место уделено определению принципов патриотического воспитания, отражающих его специфику, что представляется действительно важным.

Требуют своего решения и разграничения в современной педагогической теории имеющиеся проблемы патриотического воспитания, с выделением методологических, научно-педагогических, междисциплинарных, организационно-педагогических, научно-методических проблем патриотического воспитания учащейся молодежи, что повлечет за собой рост числа научных исследований по названным критериям.

На некоторую размытость в определении ключевых понятий патриотического воспитания указывают отдельные ученые и общественные деятели, ссылаясь на то, что в тексте государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 гг.» отсутствует четкое определение патриотизма [5].

В следующей государственной программе по патриотическому воспитанию, на 2015 – 2020 гг., предлагается такая трактовка: «Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к вы-

полнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины».

Анализ словарно-энциклопедической литературы, диссертационных исследований выявил многомерный, многоступенчатый и разновекторный характер понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

Нам импонирует следующее толкование патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание – это целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей и молодежи ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и патриота России. Для понимания сути упомянутого определения, приведем его полностью: «Согласно общепринятым воззрениям, патриотизм – личностное качество, отражающее устойчивое положительное отношение людей к своему Отечеству, проявляющееся в деятельности на его благо, в реализации которого с единых позиций участвуют и государство, и общество» [6].

Соглашаясь с приведенной трактовкой, считаем, что патриотизм, на наш взгляд, подразумевает политическую зрелость личности, выражающуюся в устойчивости мировоззрения, в критическом отношении к информации, в сформированном чувстве любви к своему народу и Родине, готовности служить её интересам. Патриотизм, исходя из данного определения, имеет уровни сформированности, зависящие от возраста человека: примитивный, низкий, средний, высокий. Между тем, экспериментальная работа в педагогике отличается от эксперимента в других науках тем, что личностные качества не всегда поддаются измерению, а зачастую их измерение некорректно.

Действительно, размытость понятий и целей при акценте на формально-организационную сторону на практике приводит к тому, что под воспитание любви и чувств можно привязать практически любое мероприятие, таким образом, превращая воспитательную работу в мероприятиный процесс.

Еще одним парадоксом патриотического воспитания является тот факт, что нередко происходит подмена понятий «патриотическое воспитание» и «военно-патриотическое воспитание». Как отмечают исследователи, нередко оба понятия используются как синонимы, что наблюдается как в аналитических, так и в учебно-методических работах. Полагаем, что оба эти процесса взаимопроникаемы и взаимообусловлены, тем не менее, самостоятельны.

К примеру, как справедливо подчеркивает Ю.С. Батракова, патриотическое воспитание на современном этапе – это сложнейшая государственная задача, цель которой – формирование личности гражданина, россиянина, защитника Отечества, патриота [6].

На самом деле, на сегодняшний день, патриотическое воспитание осуществляется на основе Конституции Российской Федерации, федеральных законов «Об образовании» и других, а также в рамках Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2015–2020 годы». Все эти документы создают предпосылки и сохраняют непрерывность педагогически организованного процесса по формированию патриотического сознания российских граждан как важнейшего фактора консолидации российского общества и единения нации.

В числе решающих противоречий в определении перспективных направлений патриотического воспитания, ученые называют противоречие «между сменой социально-политической ситуации в Российской Федерации... и существующей системой патриотического воспитания в образовательных организациях,

оставшейся на идеологических позициях «советского патриотизма»». Поэтому логически оправданным способом разрешения данного противоречия выступает утверждение Г.Х. Ахметшиной о том, «что воспитание патриотизма сегодня не должно в неизменном виде копировать советские традиции, он должен обрести новые, гуманистические черты и новую платформу патриотического воспитания...».

Безусловно, научная мысль призвана опережать практику патриотического воспитания, и в этих целях может быть использована обширная педагогическая копилка, вбирающая в себя методический инструментарий (формы, методы, средства и пр.). Между тем новые условия требуют переосмысления имеющихся методических возможностей. Поэтому, при организации практической работы по патриотическому воспитанию будет целесообразным абстрагирование от практических наработок учителей с целью выявления оптимальных форм, методов и средств патриотического воспитания, наиболее адекватных современным реалиям.

В этой связи актуальным представляется предложение Ю.С. Батраковой о проведении «мониторинга уровня сформированности компетентности у будущих учителей в области патриотического воспитания школьников». Данное предложение также актуально, на наш взгляд и для работающих учителей-практиков, так как регулярное отслеживание процесса воспитания, безусловно, будет способствовать повышению его эффективности [6].

Ретроспективный анализ исследуемой проблемы позволяет утверждать, что существенной недоработкой проблемы патриотического воспитания является оторванность научно-методических наработок от практики воспитания, в которой, зачастую, объект воспитания рассматривается как некий пассивный индивид. Между тем, эффективность процесса воспитания обеспечивается активным включением объекта воспитания в воспитательный процесс и его переходом в статус субъекта воспитательного процесса.

Вывод: анализ научно-методической, психолого-педагогической, философской литературы позволяет согласиться с мнением большинства исследователей проблемы патриотического воспитания в части сложной обстановки «продолжающегося утверждения глобализма и космополитизма, насаждения прозападных ценностей радикального либерализма, обуславливающих депатриотизацию общественного сознания» и выделить в связи с этим следующие группы противоречий в решении проблемы патриотического воспитания:

- в области теории и методологии (рассогласованность государственной установки и отсутствие системной работы по патриотическому воспитанию ввиду теоретических недоработок в области научно-методического обеспечения процесса воспитания патриотизма;
- разночтения и многообразие трактовок в терминологическом аппарате данного направления воспитания, не отражающие современных требований и неадекватные условиям, в которых осуществляется патриотическое воспитание;
- несоответствие поставленной цели – реализации национальной идеи патриотического воспитания – с существенным снижением уровня жизни значительной части населения страны, порождающее социальное недовольство;
- отсутствие системного контроля и мониторинга воспитательной работы в образовательных учреждениях в данном направлении, как следствие, снижение практических требований к организации патриотического воспитания, обуславливающие формализованный характер проводимой работы.

Библиографический список

1. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы». Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493.
2. Прутченков А.С., Новикова Т. Парадоксы гражданского образования в современной России. *Воспитание школьников*. 2006; 10.
3. Лутовинов В.И. *Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию*. Москва: Арм-пресс, 2006.
4. Магомедова А.С. *Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях диаспоры*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2004.
5. Пахалюк К.А. Патриотическое воспитание: опыт дискурсивного анализа. *Аналитический вестник № 33 (586): «Военно-патриотическое воспитание российских граждан: состояние, проблемы, пути совершенствования»*. Аналитическое управление Аппарата Совета Федерации. Москва, 2015.
6. Батракова, Ю.С. *Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.

References

1. *O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody»*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30.12.2015 № 1493.
2. Prutchenkov A.S., Novikova T. Paradoxy grazhdanskogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2006; 10.
3. Lutovinov V.I. *Kriterii i osnovy metodiki ocenki rezul'tatov raboty po patrioticheskomu vospitaniju*. Moskva: Armpress, 2006.
4. Magomedova A.S. *Patrioticheskoe vospitanie uchashchejsya molodezhi v usloviyah diaspory*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Makhachkala, 2004.
5. Pahalyuk K.A. Patrioticheskoe vospitanie: opyt diskursivnogo analiza. *Analiticheskij vestnik* № 33 (586): «*Voenno-patrioticheskoe vospitanie rossijskikh grazhdan: sostoyanie, problemy, puti sovershenstvovaniya*». Analiticheskoe upravlenie Apparata Soveta Federacii. Moskva, 2015.
6. Batrakova, Yu.S. *Podgotovka buduschih uchitelej k patrioticheskomu vospitaniju shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 22.11.17

УДК 378

Bakmaev A.Sh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: arsen658@inbox.ru

Bakmaev Sh.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: arsen658@inbox.ru

Paizulaeva R.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: arsen658@inbox.ru

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY. In the article actual problems of implementation, development and use in educational process of innovative techniques and methods of teaching students in the context of the reform of the education system are studied. The work uses an analysis of the advanced and modern innovative instrumentation, the advantages of an innovative approach in comparison with traditional forms of training of students. The researchers offer a classification of the main innovative methods of teaching used in the educational process of a university, describe their potential and main characteristics. The obtained results can be used in further studies related to the introduction in educational process of educational institutions of different active learning methods.

Key words: innovation, universities, active methods, information technology training.

А.Ш. Бакмаев, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: arsen658@inbox.ru

Ш.А. Бакмаев, канд. пед. наук, доц. проф., Дагестанский государственный педагогический университет,
г. Махачкала, E-mail: arsen658@inbox.ru

Р.К. Паизулаева, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет,
г. Махачкала, E-mail: arsen658@inbox.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье раскрыты актуальные проблемы внедрения, развития и использования в учебном процессе инновационных приёмов и методов обучения студентов в контексте реформирования системы образования. Проведён анализ передового и современного инновационного инструментария, обоснованы преимущества инновационного подхода в сравнении с традиционными формами подготовки студентов. Дана классификация основных инновационных методов обучения, применяемых в образовательном процессе вуза, описаны их возможности и основные характеристики. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях, связанных с внедрением в учебный процесс вуза различных активных методов обучения.

Ключевые слова: инновация, вуз, активные методы, информационные технологии.

Повышение качества образования является одной из важнейших задач не только для России, но и для всего мирового сообщества. Сегодня от уровня образования зависит стратегическое развитие личности, общества, нации и государства в целом. Для того чтобы подготовить эффективного выпускника, компетентного во всех значимых сферах профессионального образования и дальнейшей жизнедеятельности, необходимо использовать инновационные методы обучения, стимулирующие развитие познавательной, коммуникативной и личностной активности обучаемых.

На наш взгляд, до сих пор ещё не сформировалось единого взгляда на применение инновационных методик в сфере педагогического образования, хотя несомненно наличие большого резерва в повышении эффективности учебного процесса благодаря их использованию. При этом особое внимание нужно сосредоточить на том, что инновационный подход к обучению студентов должен быть системным и вбирать в себя все сферы учебно-воспитательной работы. Вместе с тем необходимо пересмотреть теоретические и практические подходы к содержанию образования, профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов, а так же использованию в учебном процессе новых технологий и методов обучения. Решению данной проблемы посвящены работы отечественных и зарубежных ученых, таких как Дж. Мартин, Л. Свенсон,

М. Скаткин, В. Беспалько, В. Сластенин, О. Пехота, С. Сысоева и др. [1; 2; 3].

Эффективными формами учебной работы по внедрению в образовательный процесс инновационных методик обучения и формированию на основе этого основных профессиональных компетенций выпускника вуза является использование различных активных форм и методов обучения. Переход от объяснительно-иллюстративного обучения к инновационно-действенному характеризуется использованием в образовательном процессе современных информационных и различных интерактивных технологий, электронных учебных комплексов, видео и аудио средств и т.д., обеспечивающих индивидуализацию обучения, а также способствует развитию и личностной ориентации студентов [4].

В настоящее время, из наиболее актуальных инновационных методов обучения можно выделить следующие: проблемная и игровая технологии, технологии коллективной и групповой деятельности, имитационные методы активного обучения, методы анализа конкретных ситуаций, метод проектов, обучение в сотрудничестве, креативное обучение, интерактивное обучение, интегрированные уроки, адаптивное обучение, инновационная образовательная проектная деятельность, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-визуализация, лекция-диспут и т. д.

Игровое имитационное моделирование строится на использовании различных видов игр таких как: деловые, организационно-деятельностные, инновационные, рефлексивные игры по снятию стрессов и развитию инновационного мышления, поисково-апробационные и т. д. Как известно, в деловых играх преобладает продуктивно-преобразовательная деятельность обучающихся. Так на пример, для обучающих игр характерна многовариантность и альтернативность решений, из которых надо сделать наиболее рациональный выбор. Деловые игры в сфере обучения получили сегодня довольно широкое распространение в вузах и используются, по большей части, на старших курсах при прохождении специализированных дисциплин, в первую очередь сопряженных с экономикой и управлением, правоведением, менеджментом и т. д.

Инновационная образовательная проектная деятельность представляет собой эффективную форму построения учебного процесса, целью которой является развитие индивидуальных и познавательных интересов, а так же творческих способностей учащихся. Такая методика подразумевает освоение технологий презентаций различных видов творческой деятельности студентов (отчетов, докладов, рефератов на различные профессионально значимые темы). Цель и задачи педагогических инноваций, в данном случае, заключаются в реализации нового взгляда на методологию обучения, применению новых способов и технологий использования мультимедийных средств обучения в интересах формирования творческих способностей учащихся.

Метод проектов относится к исследовательским. Целью данного метода является формирование познавательных способностей учащихся, навыков самостоятельно оперировать полученной информацией, ориентироваться в информационной среде, выработка критического мышления и творческих способностей [5]. Метод проектов базируется на самостоятельной, организованной деятельности студентов – индивидуальной, парной или групповой, реализуемой учащимися в ограниченный промежуток времени. Такой подход органично совмещается с групповой методикой обучения.

Обучение в сотрудничестве представляет собой метод, основанный на организации обучения в рамках малых учебных групп (обычно по 3 – 5 человек). Обучение в сотрудничестве – это коллективное обучение, целью которого является совместное конструирование новых знаний в результате коллективной работы учащихся. Работа по данной технологии предполагает разбиение учащихся на группы по 3 – 5 человек для совместной работы над определенной задачей, при этом целью такой кооперации является нахождение решения проблемы (разработать проект) с опорой на предыдущий опыт и знания. Основным результатом работы групп является то, что в ходе их коллективной деятельности должно быть получено новое знание, определенная, сформулированная точка зрения, с которой будут согласны все члены группы. Вместе с тем то, что предлагается на групповое обсуждение каждым членом группы, проходит сквозь призму знаний и опыта группы в целом. В виду этого не всегда точка зрения группы в целом совпадает с тем, что имел в виду отдельный член группы. В результате такой работы формируется групповое мнение по каждому конкретной проблеме. При этом работа группы над поставленной задачей ограничена по времени, и его результат оценивается преподавателем, как правило, лишь в конце, когда группа представляет продукт своей совместной работы.

Креативное обучение подразумевает свободный доступ каждого учащегося к информационным ресурсам сети Интернет и основывается на следующих принципах:

- базисом креативного обучения является предполагаемый образовательный продукт разрабатываемый студентом;
- соответствие создаваемого образовательного продукта учащегося его внутренним потребностям;
- персональная образовательная траектория учащегося, соответствующая его индивидуальным особенностям;
- интерактивность обучения, основанная на использовании информационно-коммуникационных технологий;
- открытая коммуникация в отношении разрабатываемой учащимися образовательной продукции.

Интегрированные уроки способствуют становлению целостного, не разделенного на «предметные области» мировоззрения студентов. Это даёт возможность студентам не только хорошо ориентироваться в образовательных дисциплинах, но и прививает им навыки адаптивного характера, позволяющие легко приспособиваться к изменениям среды. Интегрированные уроки позволяют глубже овладеть темой изучения. Суть данной мето-

дики в том, что каждый преподаватель-предметник, участвующий в интегрированном уроке, должен преподнести суть изучаемого материала со своей, особой для каждого предмета, точки зрения. Важную роль при этом играет и оригинальность самой формы проведения занятий. Студентов сразу же привлекает внимание присутствие нескольких преподавателей на уроке и различные способы подачи учебного материала.

Интерактивные методы («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означают взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Сущность интерактивных методов, в отличие от активных, заключается в направленности их на более расширенное взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом, а так же на преобладании активности учащихся в учебном процессе. Цель интерактивного метода организовать процесс обучения таким образом, что бы все учащиеся были включены в процесс познания. При этом, совместная деятельность учащихся в рамках данного метода, заключается в том, что каждый из участников учебного процесса вносит свой личный индивидуальный вклад в результате обмена знаниями, идеями, опыта. Такое обучение исключает преобладание как одного учащегося, так и одной точки зрения над остальными. С этой целью на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая деятельность, разрабатываются исследовательские и творческие проекты, применяются игровые методики, анализируются разнообразные источники информации. Деятельность преподавателя в таких занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия.

Ядром адаптивного обучения является персонализация учебного процесса на основе использования электронных учебных курсов, учитывающих личностные, психологические качества учащихся, таких как скорость восприятия информации, уровень исходных знаний, а также индивидуальные цели и задачи обучения. Данную технологию можно условно разбить на следующие взаимосвязанные составные части: адаптивное представление материалов курсов; адаптивное тестирование; адаптивная навигация.

Под адаптивным представлением материалов курсов понимается то, что учебный материал индивидуально генерируется для каждого учащегося из базы данных ресурсов.

Целью адаптивной системы тестирования является анализа результатов тестирования, на основе которого диагностируется уровень освоения учащимися учебного материала, обнаруживаются пробелы в знаниях, что помогает определить модули курса, последующее изучение которых будет способствовать ликвидации этих пробелов, а так же позволит при необходимости автоматически изменить стратегию обучения [6].

Функциями адаптивной навигации являются прямое руководство (выдача ссылки на «лучший» ресурс из доступных в соответствии с индивидуальной моделью учащегося), расстановка меток по ссылкам (формирование структуры ссылок на отобранные ресурсы, ведущие к выбранной цели), блокировка ссылок (запрет на пользование ресурсами системы, к изучению которых учащийся не готов). Совместное использование данных способов навигации дает возможность адаптировать учебный материал персонально для каждого учащегося.

Если говорить о нашем опыте применения инновационных методов обучения, то опишем его на примере дисциплины «Информационные технологии в физико-математическом образовании», изучаемый на 4 курсе математического факультета Дагестанского государственного педагогического университета.

Организационно курс «Информационные технологии в физико-математическом образовании» обеспечивается следующим учебно-методическим комплексом:

- лекционные занятия, которые, как правило, предполагают компьютерное сопровождение в демонстрационном режиме;
- практические занятия, основанные на обучающем и демонстрационном режимах. Они предполагают работу с математическими пакетами «Живая геометрия», Mathcad, электронными таблицами Excel и другим программным обеспечением, включающим прикладное и инструментальное программное обеспечение (в частности, инструментальные системы, реализующие возможности технологии мультимедиа, обеспечивающие создание презентаций, решение предполагаемых профессиональных задач), а также работу в условиях Интернет/Инtranet-технологий и пр.;
- исследовательские лабораторные работы, ориентированные на формирование умений осуществлять автоматизацию вычислительной и информационно-поисковой деятельности;

создание математических моделей; управление созданными моделями; обработку получаемой информации о наблюдаемых или изучаемых объектах, явлениях, процессах или их моделях для формулирования гипотезы о выявляемой математической закономерности с последующим прогнозированием результатов эксперимента, формулирования выводов и обобщений;

- контрольные и зачетные работы.

Лекционные и практические занятия проводятся по обычной классно-урочной системе. При реализации исследовательских лабораторных работ нами используются разнообразные направления новых инновационных методик таких как:

- метод учебных исследовательских проектов;
- метод телекоммуникационных проектов;
- обучение в сотрудничестве.

Ядром данных методов является формирование познавательных, творческих способностей учащихся, навыков самостоятельно преобразовывать знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Опишем процесс обучения студентов с использованием описанных выше методик. Любой учебный проект проводится в несколько этапов, и в зависимости от типа проекта изменяется содержание каждого этапа. Нами были выделены следующие этапы проектной исследовательской деятельности учащихся, а так же соответствующие для каждого этапа средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ):

На первом этапе преподаватель со студентами организует обсуждение проблемной области: выбираются и формулируются проблемы, которые будут разрешены в ходе проектной деятельности учащихся; выдвигаются гипотезы, требующие доказательства или опровержения (для исследовательских проектов). При этом преподавателю необходимо учитывать интересы студентов, показывать практическое применение знаний, полученных в ходе выполнения проекта.

На втором этапе – организационном, преподаватель, с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, осуществляет выбор и организацию групп – участников проекта (обучение в сотрудничестве), поиск учащимися партнеров в сети (для телекоммуникационных проектов), определение направления работы, формулирование задач для каждой группы, указание способов поиска источников информации. Данный этап может заканчиваться презентацией – представлением участников проекта. При этом, каждая группа выступает перед всей учебной группой, или по сети (для телекоммуникационных проектов) предоставляет информацию о составе, распределении ролей, о тех задачах, которые ей предстоит решить, и о возможных путях решения данных задач.

Итогом первых двух этапов может быть создание компьютерной презентации проекта, на страницах которого размещается информация о теме, целях и задачах, участниках, этапах проведения проекта. Обязательным элементом такой презентации являются ссылки на дополнительные источники информации. Содержание данной презентации будет постоянно пополняться новой информацией о ходе проекта и промежуточных результатах.

Третий этап проектной деятельности учащихся связан с поиском необходимой информации, сбором данных, изучением теоретических положений, необходимых для решения постав-

ленных задач. Студенты на этом этапе изучают соответствующую литературу, проводят опросы, анкетирования по изучаемой проблеме, обращаются к удаленным базам данных, осуществляют поиск проводимых по данной тематике телеконференций, изучают Web-ресурсы по данной тематике, обращаются по электронной почте к другим участникам проекта с просьбой высказать их точку зрения (для телекоммуникационных проектов).

Четвертый этап посвящен определению способов обработки полученных данных и оформлению результатов проекта. Для обработки статистических данных, определения зависимостей полученных результатов и построения диаграмм мы используем средства для работы с электронными таблицами, различные компьютерные математические системы. Для оформления результатов проекта для дальнейшего представления их перед аудиторией студенты используют различные программы для создания мультимедийных презентаций. Такая презентация включает план проведения исследований учащихся, фото и видео материалы, результаты обработки статистических данных в виде диаграмм и таблиц, анимационные эффекты, привлекающие внимание слушателей, гиперссылки на текстовые документы и дополнительные источники, которые использовались в ходе реализации проекта.

На заключительном пятом этапе преподаватель организует обсуждение полученных результатов. Оформленные работы учащихся представляются остальным участникам проекта в виде доклада, через организацию дискуссии, телеконференции или по электронной почте. После презентации и выступления участники обсуждают и анализируют полученную информацию, задавая докладчику вопросы. Проверяются выдвинутые гипотезы, обсуждаются возможные пути применения полученных результатов проектной деятельности на практике.

Итак, организация проектной деятельности учащихся это процесс, основанный на многоэтапной деятельности учителя, направленный на проведение проекта и оценку его результатов: формулирование учебной проблемы, уточнение целей и задач проектной деятельности учащихся, определение конечного вида образовательного продукта, который создадут учащиеся, формулирование активизирующих вопросов, приводящих к диалогу, дискуссии, организация групповой и парной работы, консультирование учащихся в процессе разработки проекта, установление межличностного, делового общения между учащимися, создание положительного отношения к работе, оценка промежуточных результатов и коррекция проекта, оценка конечных результатов проектной деятельности учащихся, анализ эффективности применяемых методов, приемов и средств обучения.

В заключении, подводя итог, можно сказать, что центральным звеном рассмотренных нами инновационных методов обучения являются активные методы, способствующие развитию у учащихся творческих, познавательных, коммуникативных компетенций. Именно поэтому, включение инновационных методов в образовательный процесс вуза является обязательным условием для подготовки высоко квалифицированных специалистов. Применение в учебном процессе таких методик побуждает учащихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, что помогает выстроить атмосферу мотивированного, творческого обучения и вместе с этим обеспечить решение всего комплекса учебных, воспитательных и развивающих задач.

Библиографический список

1. Иванов А.В. Адаптивные системы обучения. *Тезисы международной конференция «Информационные технологии в образовании» «ИТО-Москва-2010»*, Москва, 2010.
2. Симоненко Н.Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения. *Вестник Тихоокеанского государственного университета*. 2012; 2.
3. Скрипко Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? *Менеджмент качества*. 2012; 1.
4. Базилевич С.В., Брылова Т.Б., Глухих В.Р., Левкин Г.Г. Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий. *Наука Красноярья*. 2012. 4.
5. Касьянова Е.В. *Адаптивные методы и средства поддержки дистанционного обучения программированию*. Новосибирск: Институт систем информатики им. А.П. Ершова СО РАН, 2007.
6. Тархов С.В. Модели и механизмы управления адаптивным электронным обучением. *Системы управления и информационные технологии*. 2005.

References

1. Ivanov A.V. Adaptivnye sistemy obucheniya. *Tezisy mezhdunarodnoj konferenciya «Informacionnye tehnologii v obrazovanii» «ITO-Moskva-2010»*, Moskva, 2010.
2. Simonenko N.N. Upravlenie obrazovatel'nymi uslugami s primeneniem innovacionnyh metodov obucheniya. *Vestnik Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 2.
3. Skripko L.E. Vnedrenie innovacionnyh metodov obucheniya: perspektivnye vozmozhnosti ili nepreodolimyie problemy? *Menedzhment kachestva*. 2012; 1.

4. Bazilevich S.V., Brylova T.B., Gluhik V.R., Levkin G.G. Ispol'zovanie innovatsionnykh i interaktivnykh metodov obucheniya pri provedenii lektsionnykh i seminarikh zanyatiy. *Nauka Krasnoyarskaya*. 2012. 4.
5. Kas'yanova E.V. *Adaptivnye metody i sredstva podderzhki distantsionnogo obucheniya programirovaniyu*. Novosibirsk: Institut sistem informatiki im. A.P. Ershova SO RAN, 2007.
6. Tarhov S.V. Modeli i mekhanizmy upravleniya adaptivnym i elektronnyim obucheniem. *Sistemy upravleniya i informatsionnye tekhnologii*. 2005.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378

Voevoda E.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Professor of English Language Department №2, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia),
E-mail: elenavoevoda@yandex.ru

Volenko O.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, senior researcher, Educational Scientific Center of Priority Researches and Problems of Preparation of Scientific-Pedagogical Personnel, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),
E-mail: docenza@mail.ru

UPGRADING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS.

The article addresses the challenges that universities face in the process of upgrading professional language training of international relations students. The expanding range of specialties in the IR profession makes it necessary to analyze the Federal State Education Standards of Higher Education concerning the requirements of language proficiency of IR students. The authors consider the problems that need addressing and suggest ways of solving them.

Key words: Federal State Education Standards of Higher Education, professional language training, competence, communication, skills, distant support.

Е.В. Воевода, д-р пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии, проф. каф. английского языка № 2, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, г. Москва,
E-mail: elenavoevoda@yandex.ru

О.И. Воленко, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник Учебно-научного центра приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», E-mail: docenza@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена анализу задач, стоящих перед вузами и факультетами международного профиля в рамках совершенствования профессиональной языковой подготовки. В связи с расширением номенклатуры специальностей, связанных с международными отношениями, проведен анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в части требований к владению иностранными языками, предъявляемых к выпускникам-международникам. Авторы рассматривают проблемы, с которыми сталкиваются вузы и предлагают способы их решения.

Ключевые слова: ФГОС, профессиональная языковая подготовка, компетенция, коммуникация, навыки, дистанционная поддержка.

В последние десятилетия расширилось понимание термина «специалист-международник». Если раньше специалистами международного профиля считали только дипломатов и сотрудников внешнеторговых организаций, то сегодня, в связи с глобализацией экономических, политических и социокультурных процессов, деятельность представителей многих профессий (экономистов, журналистов, юристов, менеджеров, экологов, авиаспециалистов, специалистов в области информационных технологий, рекламы, связей с общественностью и проч.) приобрела международный характер. Совершенно естественно, что всем им необходимо не просто знание иностранного языка (в основном, английского как языка международного общения – современного *lingua franca*), но профессиональная языковая подготовка, которая обеспечивает возможность эффективной коммуникации в профессиональной среде. Сегодня существенно изменились и требования к владению иностранным языком: первостепенное значение приобретают практические навыки владения устной и письменной речью. Причём необходимо исходить из того, что знает и умеет носитель языка, и что должны знать и уметь обучающиеся на том или ином этапе его изучения. Такие социолингвистические концепции, как «компетенция» (competence), «владение языком» (proficiency) и речевая деятельность (performance), оказали существенное влияние на методику преподавания иностранных языков, переориентировав цели обучения в сторону конкретных потребностей обучающихся [1, с. 55 – 56]. Для специалистов международного профиля иностранный язык «является интегральным инструментом профессиональной деятельности. Специалист должен уметь выполнять профессиональные функции в режиме двуязычного общения» [2, с. 86]. Не случайно многие вузы предлагают специальные курсы углубленного изучения иностранного языка с присвоением квалификации «переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Рассмотрим задачи стоящие перед вузами (факультетами), осуществляющими профессиональную языковую подготовку специалистов международного профиля какие изменения в требованиях к владению иностранным языком произошли за последние годы. «Профессиональная языковая подготовка современного специалиста-международника рассматривается как процесс и результат формирования профессионально значимых компетенций, обеспечивающих индивидууму возможность осуществлять профессиональную деятельность с применением иностранного языка в международном сообществе» [3, с. 13]. В соответствии с ФГОС ВО 03 необходимо было сформировать лишь необходимые навыки профессионального общения (ОК-13). То есть, с одной стороны, стандарт заявлял о необходимости подготовки к профессиональному общению на иностранном языке, а с другой стороны, при декларируемом компетентном подходе к высшему образованию, подготовка юристов даже не рассматривала задачу формирования коммуникативной компетенции – достаточно было навыка. Понятно, что компетенции формируются на основе знаний, умений и навыков, но неясно, почему навыки были названы общекультурной компетенцией. Положение улучшилось во ФГОС ВО 3+, в соответствии с которым бакалавры-юристы должны быть готовы к осуществлению межкультурного и межличностного взаимодействия посредством устной и письменной коммуникации для (ОК-5). Таким образом, новые требования говорят о сформированности коммуникативной компетенции.

Согласно предыдущим стандартам (ФГОС ВО 03) по направлениям «Экология и природопользование», «Государственное и муниципальное управление», «Управление персоналом», «Менеджмент», «Экономика», «Торговое дело», «Социология», «Реклама и связи с общественностью», «Политология», «Журналистика»: у выпускников формировали способность к устной и

письменной коммуникации, что способствовало решению задач межличностного и межкультурного взаимодействия (это рассматривалось как общекультурная компетенция с некоторыми расхождениями в порядковом номере). Таким образом, стандарт для экологов, экономистов и управленцев предусматривал устное и письменное общение только на бытовые темы, поскольку нигде не упоминалось о необходимости формирования иноязычной компетенции в профессиональном общении. Зато для журналистов необходимо было формировать способность пользоваться иностранным языком для решения задач профессионального характера (ОПК-18). Новые стандарты по указанным направлениям подготовки отражают профессиональную направленность языковой подготовки, предусматривая формирование способности осуществлять деловую, или профессиональную коммуникацию, как устно, так и письменно.

Более всего внимание иностранному языку уделяется при подготовке бакалавров по направлениям «Зарубежное регионоведение» и «Международные отношения», что очевидно из специфики профессиональной деятельности выпускников. Первым, помимо способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, необходимо было сформировать базовые навыки чтения и восприятия на слух текстового материала общественно-политического характера, уметь транслитерировать на русском языке иноязычные имена и географические названия, а также овладеть навыками компьютерного набора текстов не только на английском языке как международном *lingua franca*, но и на языке региона (ФГОС ВО 03, ОПК-14, 15, 16). Необходимо уточнить, почему в стандарте говорилось не просто о навыках, а о базовых навыках: это объясняется тем, что многие регионоведы, помимо европейских, изучают редкие языки – суахили, амхарский, китайский, корейский, пушту, индонезийский, фарси, лаосский и др., имеющие отличную от кириллицы и латиницы графику, что представляет собой дополнительную трудность в изучении иностранного языка, а тем более – языка профессии. Выучить редкий восточный язык «с нуля» за четыре года бакалавриата весьма сложно, поэтому речь идет именно о навыках владения тем или иным видом речевой деятельности, включая перевод. По этой же причине ФГОС указывал на необходимость овладения основами («базовыми навыками») восприятия иноязычной информации в мультимедийном формате на языках регионов (ПК-8). ФГОСы ВО, принятые в 2017 г. по направлениям «Зарубежное регионоведение» и «Международные отношения» (Приказы № 553, 555), идя по пути унификации требований, предъявляемых по различным направлениям подготовки, упразднили детализацию требований к владению иностранным языком и приняли формулировку (универсальные компетенции / УК-4), совпадающую с формулировкой соответствующей общекультурной компетенции ФГОС ВО 3 для журналистов, социологов, управленцев, экологов и экономистов. Помимо этого, первой среди общепрофессиональных компетенций (ОПК-1) значится способность осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке с использованием профессионального понятийного аппарата.

Следует отметить, что при изучении редких, особенно восточных, языков «с нуля» трудно говорить о формировании компетенций – ведь на III и даже IV курсах еще не окончательно сформированы навыки речевой деятельности (чтения, письма, аудирования, говорения, перевода), поэтому прежние указания на необходимость формирования соответствующих навыков было логичным и обоснованным. Вероятно, было бы корректнее отметить, что коммуникативная компетенция формируется на основе определенного набора навыков (далее их можно перечислить) или что в рамках формирования коммуникативной компетенции особое внимание уделяется формированию и развитию определенного набора навыков (перечисление).

Особую сложность представляет овладение языком профессии для студентов, изучающих восточные языки, поскольку это связано с лингвокультурологической спецификой переговорного процесса: особенностями установления контактов, построением фраз с использованием ссылок на классическую поэзию, священные книги и местную идиоматику, правил письменного оформления документов. Не случайно собственные образовательные стандарты Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России по направлениям «Зарубежное регионоведение» и «Международные отношения» включают профессиональные иноязычные компетенции, отраженные в прежних ФГОС.

Совершенствование системы профессиональной языковой подготовки студентов, планирующих работать в сфере международных отношений, предполагает решение ряда задач, одной из которых является достижение баланса между спросом на молодых специалистов международного профиля и предложением вузов, выпускающих таких специалистов. К сожалению, не все выпускники-международники региональных вузов находят работу по специальности. Еще одна задача – привести требования к владению иностранным языком, предъявляемые на выпускном экзамене в вузе, в соответствие с квалификационными требованиями, предъявляемыми к кандидатам на соответствующие должности в министерствах и ведомствах, государственных и частных компаниях.

Формирование профессионально значимых компетенций происходит в учебном профессиональном языковом дискурсе, для создания которого необходимы, в частности, учебные языковые материалы, ориентированные на определенное направление профессиональной подготовки. Иноязычная коммуникативная компетенция «формируется вместе с общей профессиональной компетенцией, в её контексте. Становление иноязычной компетенции зависит также от контекста, задаваемого содержанием дисциплин из числа специальных неязыковых циклов» [4, с. 38]. Имитация профессиональной языковой среды позволяет студентам применить сформированные навыки и найти решение той или иной проблемы, осуществляя иноязычную коммуникацию, поиск, перевод и т. д. Вводя раннюю профессионализацию с I курса, можно начать погружение в учебный профессиональный языковой дискурс на раннем этапе – это «позволяет студентам быстрее адаптироваться к профессиональному дискурсу, выводит их на более высокий уровень подготовки и существенно улучшает лексико-грамматическую корректность речи на этапе основной языковой профессионализации» [5, с. 28]. Эффективным способом языковой профессионализации и привлекательным для студентов видом работы являются интерактивные лекции и семинары по специальным дисциплинам, проводимые на иностранном языке преподавателями университета и приглашенными профессорами. Также хорошо себя зарекомендовали массовые открытые онлайн курсы (МООКи), предлагаемые зарубежными и отечественными авторами на платформах Coursera, EdX, Udacity и др., которые используются в качестве дополнительных материалов в области профессионального образования и, в условиях университетского образования, рассчитаны на самостоятельную работу студентов.

Стремительные изменения (в особенности языковые) в профессиональной сфере требует своевременного внесения изменений в печатные учебные материалы, что представляет определенную трудность. При этом «опросы уже работающих выпускников показывают, что обучение ИЯП (иностранному языку профессии – Е.В.), основанное на базовом учебнике и предполагающее чтение текстов и выполнение упражнений, не отвечает задачам подготовки к <...> работе по профессии». [6, с. 58]. В связи с этим, необходимо использовать современные формы организации и презентации учебного языкового материала. Оправдывает себя использование дистанционной поддержки учебных курсов на платформе Moodle, позволяющей преподавателям оперативно размещать в программах текстовые, аудио, видео и фотоматериалы, а студентам – загружать в программу домашние задания, результаты проектной работы, а также найденные самостоятельно дополнительные материалы, доступные для всех остальных студентов и преподавателей. Дистанционное сопровождение учебных курсов позволяет проводить текущий контроль усвоения учебного материала в форме онлайн тестирования.

Дополнительной формой оценки готовности выпускника к профессиональной деятельности с использованием иностранного языка служат международные языковые экзамены с получением сертификата, подтверждающего общий уровень владения иностранным языком и владения языком профессии.

Отдельно отметим необходимость специальной подготовки педагогических кадров для преподавания языка профессии. Языковая профессионализация будет эффективной, если преподаватель иностранного языка владеет фоновыми профессиональными знаниями. В большинстве случаев выпускники лингвистических факультетов педагогических вузов не готовы к этому. Это означает, что выпускник профильного факультета (например, факультета международных экономических от-

ношений) должен пройти профессиональную переподготовку по лингвистическому и психолого-педагогическому циклам в объеме не менее 250 часов. В противном случае он не будет соответствовать требованиям профессионального стандарта. При этом «преподаватели иностранного языка должны знать не только основы специальности, но и квалификационные требования к выпускнику-международнику по тому или иному профилю» и «учитывать требования, предъявляемые крупными работодателями» [7, с. 227].

Таким образом, совершенствование системы профессиональной языковой подготовки специалистов международного профиля требует своевременного обновления Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, создания учебных материалов с использованием инновационных образовательных технологий, включая программы дистанционной поддержки учебных курсов, и специфическую подготовку педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Библиографический список

1. Воленко О.И., Черняева Е.В. Моделирование в обучении иностранному языку как социально-профессиональный феномен. *Среднее профессиональное образование*. 2015; 7: 54 – 59.
2. Андреева Н.А. Особенности курса «делового английского» в рамках преподавания языка специальности *Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм*: материалы научной конференции. (Москва, 15-16 ноября 2013 г.). В 2 ч. Ч. 1. Отв. ред. Е.В. Воевода. Москва: МГИМО-Университет, 2014: 83 – 87.
3. Воевода Е.В. *Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
4. Вербицкий А.А., Хомякова Н.П. Принципы контекстного обучения в иноязычной подготовке юриста. *Высшее образование сегодня*. 2010; 2: 37 – 41.
5. Кизима А.А. О необходимости курса профессиональной языковой пропедевтики. *Среднее профессиональное образование*. 2014; 10: 27 – 29.
6. Ястребова Е.Б., Кравцова О.А. Инновационный потенциал обучения языку профессии (на примере английского языка). *Филологические науки в МГИМО*. 2017; 1 (9).
7. Тимченко М.В. Особенности подготовки преподавателя иностранных языков для вузов международного профиля. *Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм*: материалы научной конференции. (Москва, 15-16 ноября 2013 г.). В 2 ч. Ч. 1. Отв. ред. Е.В. Воевода. Москва: МГИМО-Университет, 2014: 224 – 228.

References

1. Volenko O.I., Chernyaeva E.V. Modelirovanie v obuchenii inostrannomu yazyku kak social'no-professional'nyj fenomen. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2015; 7: 54 – 59.
2. Andreeva N.A. Osobennosti kursa «delovogo anglijskogo» v ramkah prepodavaniya yazyka special'nosti *Aktual'nye voprosy podgotovki specialistov mezhdunarodnogo profilya: smena paradigm*: materialy nauchnoj konferencii. (Moskva, 15-16 noyabrya 2013 g.). V 2 ch. Ch. 1. Otв. red. E.V. Voevoda. Moskva: MGIMO-Universitet, 2014: 83 – 87.
3. Voevoda E.V. *Teoriya i praktika professional'noj yazykovoj podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
4. Verbitskij A.A., Homyakova N.P. Principy kontekstnogo obucheniya v inoyazychnoj podgotovke yurista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2010; 2: 37 – 41.
5. Kizima A.A. O neobходимости kursa professional'noj yazykovoj propedevтики. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2014; 10: 27 – 29.
6. Yastrebova E.B., Kravcova O.A. Innovacionnyj potencial obucheniya yazyku professii (na primere anglijskogo yazyka). *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2017; 1 (9).
7. Timchenko M.V. Osobennosti podgotovki prepodavatelya inostrannykh yazykov dlya vuzov mezhdunarodnogo profilya. *Aktual'nye voprosy podgotovki specialistov mezhdunarodnogo profilya: smena paradigm*: materialy nauchnoj konferencii. (Moskva, 15-16 noyabrya 2013 g.). V 2 ch. Ch. 1. Otв. red. E.V. Voevoda. Moskva: MGIMO-Universitet, 2014: 224 – 228.

Статья поступила в редакцию 21.11.17

УДК 371.261: 372.851

Demidovich E.A., Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia),
E-mail: edemidovi4@mail.ru

INNOVATIVE APPROACHES TO ASSESSMENT OF RESULTS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN MATHEMATICS. The scientific article deals with using of innovative approaches to the assessments of teachers results of primary school pupils in mathematics. The article provides an overview of innovative methods of the assessment of teaching results in mathematics at primary school, such as forming and summary evaluation, criteria self-evaluation, map of definitions, test, portfolio, programmed approach, rating-point system of assessment of quality of knowledge. The author considers a possibility of their implementation in the educational process and gives examples of their use by a teacher in assessing of teaching results in mathematics at primary school.

Key words: innovative approaches to assessment of results, forming and summary evaluation, criterial self-evaluation, map of definitions, test, portfolio, programmed approach, rating-point system of assessment of quality of knowledge.

Е.А. Демидович, канд. пед. наук, доц., филиал государственного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет», г. Тара, E-mail: edemidovi4@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Научная статья посвящена вопросу использования инновационных подходов оценивания результатов обучения по математике в начальной школе. В статье приводится обзор инновационных методов оценивания по математике в начальной школе, таких как: формирующее и суммативное оценивание, критериальное самооценивание, карта понятий, составление тестов, портфолио, программированный подход, рейтинговая система оценки качества усвоения учебного материала. Автор рассматривается возможность их реализации в учебном процессе, и приводятся примеры их использования педагогом при оценке результатов обучения по математике в начальной школе.

Ключевые слова: инновационные подходы оценивания результатов, формирующее и суммативное оценивание, критериальное самооценивание, карта понятий, тест, портфолио, программированный подход, рейтинговая система оценки качества усвоения учебного материала.

В последние годы оценочная деятельность в системе образования переживает глобальные изменения. Это прослеживается в изменении характера контроля, так как на сегодняшний день становится актуальной комплексная оценка учебных и внеучебных достижений обучающихся, а система оценки образует основу диагностических и контролирующих процессов.

В соответствии с ФГОС новые формы, средства и методы контроля призваны обеспечить комплексную оценку образовательных результатов и должны включать оценивание предметных, метапредметных и личностных результатов обучения для оказания педагогической поддержки обучающихся [1].

Современный подход в системе контроля оценочных достижений по математике требует включения диагностических контрольных работ предметного и метапредметного характера. Сложившаяся современная ситуация в оценочной деятельности образовательного пространства на первый план выводит оценку метапредметных и личностных результатов. Это сложный комплексный процесс, который требует определения подходов к его реализации, системности, прозрачности, чтобы в школе создавалось единое образовательное пространство с единообразием в понимании этого процесса [2].

Выделяют два основных подхода к оценке достижений младших школьников – это традиционный и инновационный.

К инновационным подходам оценивания в процессе обучения математике в начальной школе можно отнести следующие: формирующее и суммативное оценивание, критериальное самооценивание, карта понятий, составление тестов, портфолио, программированный подход, рейтинговая система оценки качества усвоения учебного материала [3].

Формирующее оценивание – оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения по математике, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, устанавливается обратная связь «учитель – ученик». Основной целью формирующего оценивания является мотивация обучающихся на планирование целей и путей достижения образовательного результата по математике, с целью дальнейшего обучения и воспитания [4].

Суммативное оценивание осуществляется с целью установления соответствия знаний обучающихся нормам и требованиям федеральных стандартов обучения и констатирует факт обученности обучающихся по математике.

Критериальное самооценивание заключается в следующем, ребенок может самостоятельно, используя критерии оценивания, которые ему известны, представить учителю свою точку зрения относительного уровня усвоенного материала по предмету «Математика». Критериальное самооценивание можно проводить с использованием таких методик: «Светофор», «линейки Цукермана» и др.

Программированный контроль или метод выбора. Он заключается в том, что ученику предлагается ответить на вопросы, каждый из которых имеет несколько вариантов ответов, но только один из них является верным. Положительная сторона этого подхода состоит в том, что несколько схожих вопросов и ответов может быть дано в классе одновременно всем детям, либо на отдельных бланках или на экране компьютера, что дает возможность в течение нескольких минут проверить их знания. Примерами использования программ программированного контроля по математике в начальной школе могут быть следующие: «Таблица умножения в мультиках 2.0» 2 класс; «Таблица деления в мультиках» 3 класс; «Математика за 10 минут в день» 1 класс; «Time Move – движение во времени» и др. Главный минус программированного контроля состоит в том, что с его помощью можно проконтролировать лишь некоторые стороны усвоения изучаемого материала. Однако всего объема и полноты знаний этот метод не позволяет выявить.

Рейтинговый метод является системой, организующей учебный процесс и активно влияющей на его эффективность. Эта система оценки учитывает всю активную деятельность обучающихся, связанную с формированием универсальных учебных действий и других показателей по математике, а также способствует формированию личностных качеств обучающихся начальной школы [5].

Наибольшая объективность характерна оценкам, полученным методом письменного тестирования. Если рассматривать проблему оценки знаний как способ сравнения, то двум разным ученикам следует предлагать одинаковые тесты и ограничивать время их выполнения. Один из вариантов такой проверки уже сравнительно давно используется в школах в виде экзамена-

онных, зачетных, поурочных (рабочих) тестов для текущей оценки знаний обучающихся. Кроме того, поурочные тесты при необходимости могут заменить экзаменационные, а вот обратная замена невозможна в силу постепенности прохождения учебного материала. Примерами таких письменных тестов по математике являются: онлайн – тесты, тесты со свободным выбором ответа; тесты, в которых требуется установить соответствие; тесты альтернативные, где необходимо определить истинность или ложность предлагаемых утверждений; тесты, предполагающие выбор ответа (ответов) из целого ряда вариантов; тесты, ведущие к созданию различных схем, графиков и др.

Кроме того, в начальной школе может быть использована такая методика оценивания как свидетельство. Данная методика предполагает заполнение ребенком таблицы по мере прохождения материала по математике, которая позволяет выявить положительную динамику в начале прохождения определенной темы и в конце ее изучения [6].

Методом оценивания реальных достижений, правдивого, объективного контроля является портфолио. Преимущество данного метода заключается в том, что, он является многофункциональным инструментом, как оценивания, так и самооценки собственных достижений.

Так, для образовательной организации использование данного метода, во-первых, предоставляет возможность обеспечивать оценивание в ситуации, когда критерии оценки предварительно обсуждены с учащимися, и, во-вторых, позволяет ученику прогнозировать результаты, а также спроектировать виды, формы и средства собственной учебной деятельности. Обучающийся может индивидуально или сообщая с педагогом выбирать, какие свидетельства достижений следует поместить в портфолио.

Вышесказанное позволяет утверждать, что портфолио для ученика становится рабочим инструментом, позволяющим эффективно контролировать, планировать и оценивать свои достижения [1]. А для педагога, портфолио является инструментом, который позволяет: во-первых, отслеживать индивидуальный прогресс ученика в течение длительного периода обучения; во-вторых, оценивать его образовательные достижения и результаты тестирования, а также и других форм контроля; в-третьих, учитывать достижения, полученные обучающимся не только в школе, но и в широкой образовательной среде, а именно в системе дополнительного образования, на олимпиадах и конкурсах.

Сущность учебного портфолио – продемонстрировать все, на что способен обучающийся. Наличие его у ребенка позволит сделать оценивание оптимистичным, не допустить потери веры в себя, в свои силы в самом начале пути [7].

Карты понятий (или ментальные карты, кластеры) позволяют оценить, насколько объективно обучающиеся могут видеть «общую картину» изучаемого предмета или отдельной темы по математике. Их суть состоит в том, что основные точки-понятия расположены на разных иерархических уровнях, соответствующих движению от общих понятий к конкретным специальным понятиям. Процесс создания карты понятий на уроке продолжителен по времени, так чтобы карта действительно смотрелась аккуратно и понятно. Особенно остро эта проблема стоит в начальной школе. Экономии времени в таких случаях может содействовать создание шаблона определенной карты понятий для заполнения его на занятии. Шаблоны помогают младшим школьникам уяснить для себя принцип создания карты и получить в итоге структурированную памятку по теме, а так же решение задачи заполнения шаблона. Карта понятий может быть решена как минимум двумя способами:

– коллективное заполнение увеличенного в размере точного шаблона карты памяти в процессе работы на уроке. Заполнять может любой участник образовательного процесса: учитель, ученик. Возможна и работа учеников «по цепочке», здесь учитель форму работы на уроке волен выбирать в зависимости от подготовки и темперамента класса (группы учеников). Примером может служить шаблон Карты понятий по теме «Целые числа»;

– сбор Карты по «кирпичикам» – заготовкам. Например, шаблон карты понятий по теме «Семейство параллелограммов».

Существуют различные варианты организации деятельности младших школьников с картой понятий. Например, можно задать часть карты. В дополнение к ней обучающимся предоставляется список понятий, которые они должны встроить в заданную карту, в результате чего, она расширяется и обогащается. Этот вариант несколько напоминает приведенный выше пример с Картой

«Семейство параллелограммов». В заданиях повышенной сложности первоначальный фрагмент карты понятий может вообще отсутствовать, и детям предлагается лишь список понятий, из которых она должна быть построена, и главное, основной вопрос, для ответа на который строится эта карта понятий. В предельном случае может отсутствовать и список понятий, а задание состоит только из одного основного вопроса [3].

Таким образом, для того, чтобы обучение не носило формальный характер, помимо традиционных достаточно ясных количественных критериев (процент правильно решенных задач,

число допущенных ошибок в диктанте) необходимо использование инновационных подходов к оцениванию результатов обучающихся, способствующих определению качества образования. Это позволяет оценить, может ли ученик применить освоенное знание в простых знакомых ситуациях, которые встречались в учебниках и на уроках, способен ли он применить знание в новой ситуации. То есть внедрение инновационных подходов позволяет формировать у обучающихся оценочное суждение, переориентировать контроль, направленный на результат обучения, на контроль над процессом познания.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в новой редакции*. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ (подготовлен Минобрнауки России) 09.07.2017 ГАРАНТ.РУ Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639/#ixzz4yU5HsQY5>
2. *Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников : Новые практики формирования и оценивания: учебно-методическое пособие*. Под общей ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатьевой. Санкт-Петербург: КАРО, 2015. (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).
3. *Традиционный и инновационный подходы к оценке достижений учащихся в начальной школе*. Available at: http://studbooks.net/2028709/pedagogika/traditsionnyy_innovatsionnyy_podhody_otsenke_dostizheniy_uchaschihsya_nachalnoy_shkole
4. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. *Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: КАРО, 2015.
5. Сизова М.Б. *Современные методы оценивания результатов обучения*. Available at: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/131-edu-tech/8125-sovremennyye-formy-i-metody-otsenivaniya-obrazovatelnykh-rezultatov-shkolnikov-2.html>
6. Кравченко И.Н. *Инновационный подход к организации контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации образовательного стандарта начального общего образования*. Available at: <https://multiurok.ru/files/innovatsionnyy-podkhod-k-organizatsii-kontrol-n-1.html>
7. Хасан Б.И., Эльконин Б.Д., Нежнов П.Г.. *Мониторинг индивидуального прогресса учащихся – новый подход к диагностике достижений. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. ФГОС второго поколения*. Под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. Available at: https://www.metod-kopilka.ru/postroenie_sistemy_kontrolya_i_ocenki_uchebnyh_dostizheniy_uchaschihsya__v_sootvetstvi__fgos-11858.htm

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshego obrazovaniya v novoy redakcii*. Proekt Prikaza Ministerstva obrazovaniya i nauki RF (podgotovlen Minobrnauki Rossii) 09.07.2017 GARANT.RU Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639/#ixzz4yU5HsQY5>
2. *Metapredmetnye i lichnostnye obrazovatel'nye rezul'taty shkol'nikov : Novye praktiki formirovaniya i ocenivaniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Pod obshej red. O.B. Dautovoj, E.Yu. Ignat'evoj. Sankt-Peterburg: KARO, 2015. (Peterburgskij vektor vnedreniya FGOS OOO).
3. *Traditsionnyj i innovacionnyj podhody k ocenke dostizhenij uchastchihsya v nachal'noj shkole*. Available at: http://studbooks.net/2028709/pedagogika/traditsionnyy_innovatsionnyy_podhody_otsenke_dostizheniy_uchaschihsya_nachalnoy_shkole
4. Krylova O.N., Bojцова E.G. *Tehnologiya formiruyushego ocenivaniya v sovremennoj shkole: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: KARO, 2015.
5. Sizova M.B. *Sovremennyye metody ocenivaniya rezul'tatov obucheniya*. Available at: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/131-edu-tech/8125-sovremennyye-formy-i-metody-otsenivaniya-obrazovatelnykh-rezultatov-shkolnikov-2.html>
6. Kravchenko I.N. *Innovatsionnyj podhod k organizatsii kontrol'no-ocenochnoj deyatel'nosti v usloviyah realizatsii obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshego obrazovaniya*. Available at: <https://multiurok.ru/files/innovatsionnyy-podkhod-k-organizatsii-kontrol-n-1.html>
7. Hasan B.I., `El'konin B.D., Nezhnov P.G.. *Monitoring individual'nogo progressa uchastchihsya – novyy podhod k diagnostike dostizhenij. Ocenka dostizhenij planiruyemykh rezul'tatov v nachal'noj shkole. FGOS vtorogo pokoleniya*. Pod red. G.S. Kovalevoj, O.B. Loginovoj. Available at: https://www.metod-kopilka.ru/postroenie_sistemy_kontrolya_i_ocenki_uchebnyh_dostizheniy_uchaschihsya__v_sootvetstvi__fgos-11858.htm

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК: 378.147

Demchenko M.O., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: omarovama@yandex.ru

DIDACTIC DESIGN IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER. The article studies problems of application of didactic design in teachers' professional activity. The paper describes a didactic design, which represents a functional component of pedagogical activities, reflecting the foresight of the future teacher in the educational process and the main stages of the design process, pedagogical/didactic systems and algorithm implementation by the teacher of the design process stimulating the transition of formation of professional competence of future teachers in the design of integrated didactic process to a qualitatively new level.

Key words: design, didactic design, didactic situation.

М.О. Демченко, аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,
E-mail: omarovama@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена изучению проблемы применения дидактического проектирования в профессиональной деятельности педагога. В работе рассматривается дидактическое проектирование, представляющее собой функциональный компонент педагогической деятельности, отражающий предвидение педагогом будущего образовательного процесса, а также основные этапы осуществления процесса проектирования педагогических/дидактических систем и алгоритм осуществления преподавателем процесса проектирования стимулирующие переход формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в проектировании целостного дидактического процесса на качественно новый уровень.

Ключевые слова: проектирование, дидактическое проектирование, дидактическая ситуация.

Одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед российским обществом, является его устойчивое инновационное развитие. В частности для российского образования это отмечено такими глобальными процессами, как модернизация, стандартизация, информатизация и технологизация. Особое внимание уделяется качеству профессионального образования как гаранта устойчивого развития российской экономики, обеспечения ее мобильными, компетентными специалистами. *Профессиональное образование* определяет возможности и потенциал общества и каждой страны в будущем, формируя высококвалифицированные кадры, для которых не только знание, но и ценности, идеалы, духовный мир, творческий потенциал человека становятся важным источником в развитии экономики, науки, производства.

Это обстоятельство определяет постановку перед учреждениями среднего и высшего профессионального образования двух основных целей:

- формирование интеллектуальной, профессионально компетентной личности;
- возрождение высшего профессионального образования, которое за последние годы значительно снизило свое влияние на экономику и производство.

При проектировании образовательного процесса профессиональный контекст используется в качестве *ориентира*, как совокупность социальной и предметной составляющих. Виды контекста, в свою очередь, позволяют конкретизировать или разработать квалификационную характеристику специалиста. Такой подход позволяет *проектировать* (моделировать) в учебных условиях ситуации профессиональной и социально-психологической деятельности путем использования различных образовательных технологий.

В таком случае, нельзя не согласиться, что процесс разработки конкретной технологии обучения фактически представляет собой процесс дидактического проектирования. Дидактическое проектирование является функцией каждого преподавателя. Она не менее значима, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися), диагностическая или коммуникативная функции. В частности, невозможно эффективно управлять проектным обучением, не владея методологией дидактического проектирования.

Основоположниками теории и практики педагогического проектирования в отечественной педагогике не без основания считают советских педагогов С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко. А.С. Макаренко считал, что подлинное развитие педагогической науки связано с её способностью «проектировать личность», т. е. задавать с полной определенностью (диагностично) те её качества и свойства, которые должны быть сформированы в процессе воспитания [1].

А.С. Макаренко рассматривал воспитательный процесс как особым образом организованное «педагогическое производство». Он был противником стихийности процесса воспитания, выдвигал идею разработки «педагогической техники». Разрабатывая «советскую воспитательную технику», А.С. Макаренко на практике усовершенствовал «технику дисциплины», «технику разговора педагога с воспитанником», «технику наказания», «технику самоуправления». Продуманность действий, их последовательность были направлены на проектирование в человеке всего лучшего, формирование гармоничной личности учащегося.

В 1989 году появился первый фундаментальный труд по педагогическому проектированию академика В.П. Беспалько – «Слагаемые педагогической технологии», осветивший существующие значительные проблемы в отечественном образовании и пути их решения [1].

Распространение вычислительной техники явилось одним из основных стимулов в развитии дидактического проектирования. Как отмечал в еще 1989 году В.П. Беспалько, определяя и предвидя значение компьютеризации в отечественном образовании, «компьютеризация педагогического процесса становится ближайшей перспективой, педагогическое проектирование – единственное условие его эффективной реализации». Сегодня уже очевидно, что с ее приходом в образование стала изменяться методика обучения в направлении её технологизации, проектирования дидактических процессов. Появились информационно-компьютерные технологии обучения, соответственно, существенно изменились функции современного преподавателя.

В связи необходимо рассмотреть вопросы о сущности деятельности преподавателя по дидактическому проектированию; что является объектами дидактического проектирования. Дидактическое проектирование состоит в том, чтобы создавать пред-

варительные варианты, альтернативные сценарии предстоящей педагогической деятельности и аналитически прогнозировать её результаты. Таким образом, дидактическое проектирование представляет собой функциональный компонент педагогической деятельности, отражающий предвидение педагогом будущего образовательного процесса.

Главными элементами в дидактическом проектировании как виде деятельности являются моделирование учебно-познавательной деятельности учащихся и планирование на этой основе обучающей деятельности преподавателя в процессе обучения. Осуществляется проектирование на этапе подготовки учебного процесса в целом и каждого занятия в отдельности.

В качестве объектов дидактического проектирования могут быть рассмотрены:

- педагогические системы разного уровня сложности (на уровне региона, образовательного учреждения, учебного предмета, темы, занятия);
- дидактический процесс (собственно процессы обучения и воспитания), дидактические ситуации.

Дидактический процесс и педагогические ситуации как объекты проектирования создаются в рамках педагогических систем. Дидактический процесс является главным для преподавателя объектом проектирования. Это объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют успешному взаимодействию учащихся и преподавателя.

Дидактическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо дидактического процесса, а через него в рамках определенной педагогической системы. Дидактическая ситуация – это составная часть дидактического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Структура дидактической ситуации включает в качестве элементов двух субъектов деятельности (преподаватель и учащийся) и способы их взаимодействия. Взаимодействие участников дидактической ситуации приводит к реализации их сложного внутреннего мира, показывает их воспитанность и обученность. Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в ходе занятия, экзамена, экскурсии и чаще всего разрешаются тут же.

Дидактические ситуации имеют большое значение: фактически через них проявляется дидактический процесс. Она концентрирует в себе все достоинства и недостатки дидактического процесса и педагогической (дидактической) системы в целом.

Дидактические ситуации выражаются как конкретные образовательно-воспитательные отношения и их возможности. Проектирование педагогических ситуаций входит в проектирование дидактического процесса. Дидактические ситуации могут возникать и стихийно, но и такие ситуации могут разрешаться продуманно как «предвидимые», с предварительным проектированием выхода из них [2 – 4].

Специфика феномена дидактической ситуации состоит в том, что она (не может заменить ни форму, ни систему в педагогике. Иными словами, из ситуаций нельзя создать форму, как нельзя из формы создать педагогическую систему.

В чем состоит деятельность преподавателя по проектированию дидактических ситуаций в частности?

Проектирование дидактических ситуаций в деятельности преподавателя происходит как своего рода процесс «подгонки» дидактического процесса под конкретных учащихся и осуществляется путем оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях.

Таким образом, преподаватель отражает в проектируемой технологии участие трех типов объектов: педагогических систем, дидактических процессов и дидактических ситуаций.

Проектирование педагогических (дидактических) систем, процессов или ситуаций осуществляется как ряд следующих друг за другом этапов. Эти этапы взаимосвязаны; каждый из этапов приближает разработку предстоящей деятельности от общей (концептуальной) идеи (замысла) к точно прописанным действиям. Соответственно, здесь мы выделяем следующие три этапа (ступени) – представлено в Схеме 1.

Основными принципами дидактического проектирования являются:

- принцип человеческих приоритетов;
- принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций.

Принцип человеческих приоритетов является ведущим принципом. Он означает ориентацию на человека – участника педагогических систем, процессов или ситуаций.

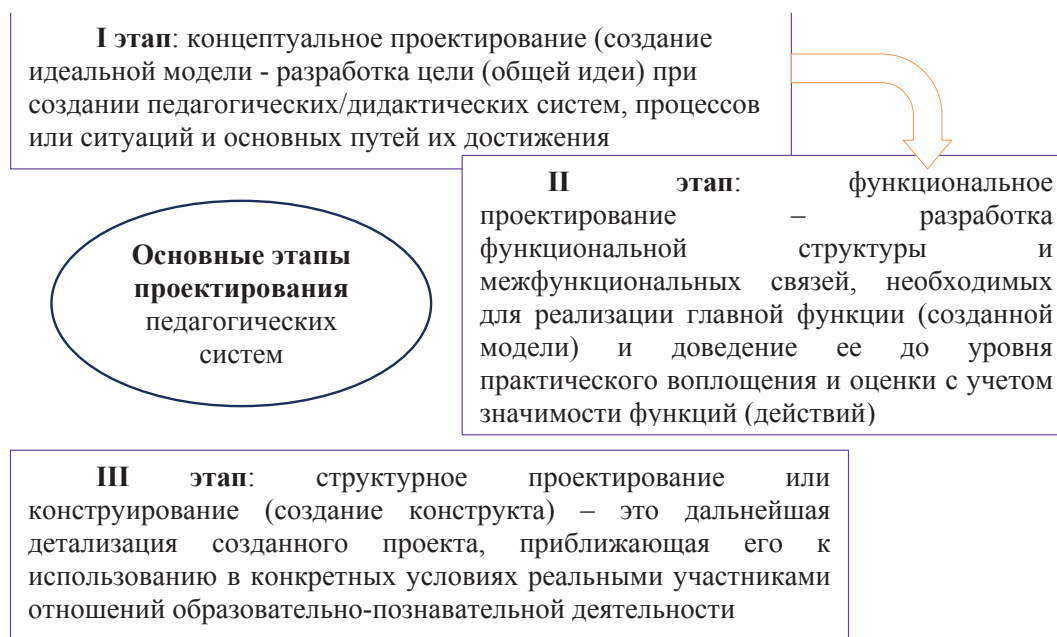


Рис. 1. Основные этапы осуществления процесса проектирования педагогических/дидактических систем

Реализация этого принципа предполагает соблюдение следующих правил: а) подчинение проектируемых педагогических систем, процессов, ситуаций реальным потребностям, возможностям и интересам учащихся; б) умение не навязывать учащимся выполнение своих проектов, конструктов; умение отступать, заменять их другими; в) гибкость проектирования, нежелательно осуществлять проектирование жестко и детально; необходимо оставить учащимся и себе возможность импровизации.

Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов и ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям (перестройке, усложнениям или упрощениям).

Действия преподавателя при проектировании осуществляются в определенном порядке; их можно объединять в три группы: действия, связанные с подготовительной работой; разработкой проекта и проверкой качества проекта (представ-

лено в Схеме 2). Согласно представленным данным, больше всего сил и времени приходится тратить на подготовительную работу.

Научные основы проектной деятельности специалистов образовательной сферы составляют дидактические (общепедагогические) теории. В частности, проектирование работы школы в русле инновационных технологий основывается на теории оптимизации учебно-воспитательного процесса, разработанной известным отечественным ученым-дидактом Ю.К. Бабанским.

В соответствии с этой теорией критериями оптимального выбора методов обучения являются такие, как:

- соответствие методов основным целям обучения на данном этапе;
- соответствие методов особенностям содержания обучения;
- учёт психологических возможностей учащихся;

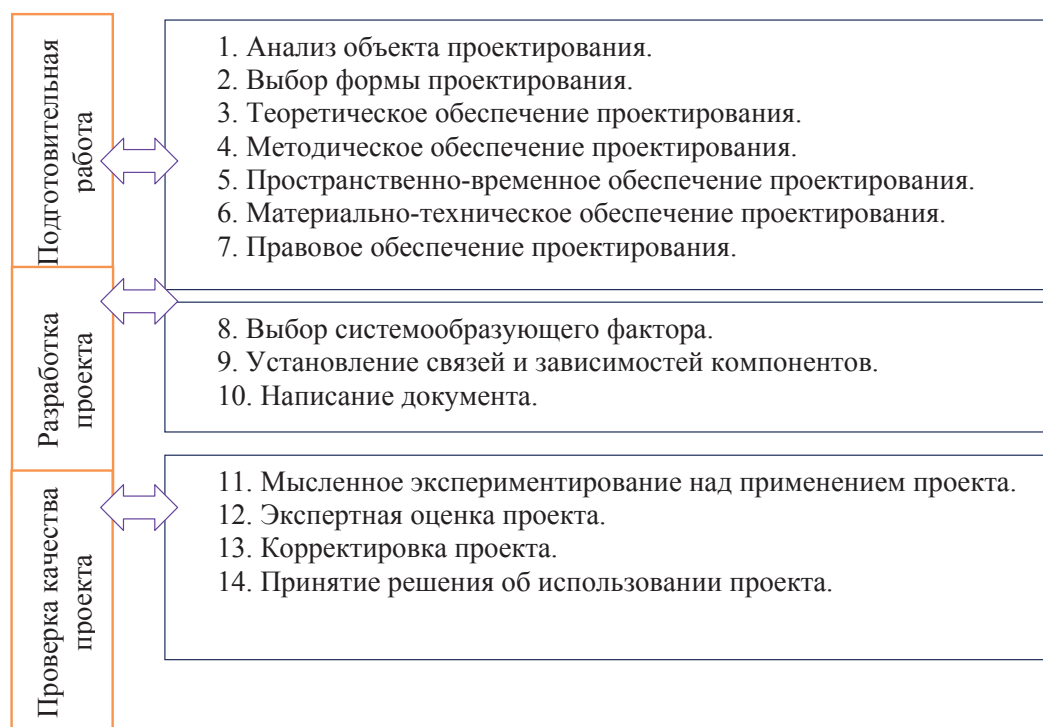


Рис. 2. Алгоритм осуществления преподавателем процесса проектирования

- учёт уровня образовательной и воспитательной подготовленности учащихся;
- учёт особенностей групп и коллективов учащихся и преподавателей;
- учёт конкретных внешних условий (социальных, производственных, географических);
- учёт возможностей преподавателей по использованию различных методов.

Обозначенные критерии необходимо учитывать также каждому преподавателю при проектировании конкретных педагогических технологий.

Критерии выбора инновационных технологий. Эта проблема сегодня не менее актуальна, чем проектирование новых технологий или совершенствование действующих. Сегодня практиком работникам образовательной сферы предлагается свыше 80 инновационных технологий. На основе каких критериев их следует выбирать, чтобы обеспечить эффективность и качество обучения?

Основными критериальными позициями для выбора инновационных технологий предлагаются следующие:

- потребности страны, региона, города – социальный заказ высшей школы;
- государственные документы о развитии высшей школы – государственный заказ;
- успехи и достижения современной науки о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- собственный профессиональный опыт, интуиция, творчество преподавателей;
- анализ результатов и процесса функционирования высшей школы.

При выборе технологий обучения следует также проанализировать их с учетом соответствия данных технологий следующим требованиям:

- соответствие научной концепции технологии реалиям и возможностям высшей школы;
- достаточная системность и системная совместимость технологии с имеющимся преподавательским процессом, наличие диагностического инструментария для ее обеспечения;

- оценка эффективности новой технологии в сравнении с имеющимися результатами;
- данные о воспроизводимости (опыте применения технологии в др. однотипных условиях).

Успешная организация инновационно-технологического процесса возможна только при разработке конкретных механизмов его освоения (использования). В качестве такого механизма может быть предложена «технология проектирования технологий». Её целями являются:

- проектирование целостной технологии (методической системы) обучения;
- выбор и создание системы диагностики, позволяющей преподавателю содержательно интерпретировать результаты;
- разработка системы профилактики затруднений и рациональной коррекционной работы с учащимися;
- создание технологически выверенной динамики развития общепедагогических умений;
- формирование нового преподавателя, способного реализовать спроектированную технологию.

Таким образом, наиболее значимой и актуальной задачей профессионально-педагогического образования является подготовка будущих педагогов к дидактическому проектированию. Цель подобной подготовки состоит в формировании у будущих педагогов целостной системы проектно-методических знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств личности. В связи с чем, необходим поиск новых, более эффективных подходов, направленных на формирование профессиональной компетентности у педагогов в проектировании целостного дидактического процесса (формулировки целей, подбора дидактических средств, современных методов и форм обучения). На одно из первых мест выходит проблема их подготовки еще на этапе обучения в вузе к теоретическому осмыслению проблемы создания дидактических проектов, методологическому освоению механизма дидактического проектирования и практическому осуществлению проектирования различных педагогических объектов в соответствии с представлениями о классической проектной деятельности.

Библиографический список

1. *Дидактические методы физического воспитания и технологии обучения*: учебное пособие. О.М. Омаров, Э.А. Кашкаева, Б.М. Борлакова. Махачкала: ДГПУ, 2017.
2. Омаров О.М., Кашкаева Э.А. Формирование проектировочных умений у будущих учителей физической культуры. *Физическая культура и спорт в современном мире: социальная роль и пропаганда здорового образа жизни*. Материалы Международной научно-практической конференции. Грозный, 2015: 92 – 96.
3. Омарова М.О., Алижанова Х.А., Омаров О.М. Проектная деятельность в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016; Т. 22; № 3: 183 – 188.
4. Омарова М.О., Алижанова Х.А., Омаров О.М. Формирование и развитие умений педагогического проектирования в системе профессиональной подготовки современного учителя. *Образование личности*. 2016; 3: 29 – 38.

References

1. *Didakticheskie metody fizicheskogo vospitaniya i tehnologii obucheniya*: uchebnoe posobie. O.M. Omarov, E.A. Kashkaeva, B.M. Borlakova. Mahachkala: DGPU, 2017.
2. Omarov O.M., Kashkaeva E.A. Formirovanie proektirovochnykh umeniy u buduschih uchiteley fizicheskoy kul'tury. *Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremenno m mire: social'naya rol' i propaganda zdorovogo obraza zhizni*. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Groznyj, 2015: 92 – 96.
3. Omarova M.O., Alizhanova H.A., Omarov O.M. Proektnaya deyatel'nost' v sisteme professional'noj podgotovki buduschih pedagogov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2016; T. 22; № 3: 183 – 188.
4. Omarova M.O., Alizhanova H.A., Omarov O.M. Formirovanie i razvitie umeniy pedagogicheskogo proektirovaniya v sisteme professional'noj podgotovki sovremennogo uchitelya. *Obrazovanie lichnosti*. 2016; 3: 29 – 38.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 378

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

Leshchishin V.S., postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

TECHNOLOGIZATION OF MILITARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF MILITARY PERSONNEL IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS. The article examines problems of military education in the context of improving the quality of training of military personnel in the field of physical culture and sports. The article notes that learning technologies in a military school has the following requirements: consideration of the personal qualities of cadets and students; optimality; the absence of contradictions with the General didactic principles; focus on the intensification of cognitive activity of students; a positive impact on the self-actualization of students and listeners. The authors conclude that analysis of the conditions of military education to further improve the process, the use of modern means of pedagogical quality, allowing for the monitoring of the quality of higher military education in the technological approach to its organization.

Key words: military education, technologization, students, military teachers.

Р.Р. Магомедов, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,

E-mail: marus-stv@yandex.ru

В.С. Лецишин, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,

E-mail: marus-stv@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассмотрены проблемы технологизации военного образования в контексте повышения качества подготовки военнослужащих в сфере физической культуры и спорта. Отмечается, что к технологиям обучения в военной школе предъявляются следующие требования: учёт личностных качеств курсантов и слушателей; оптимальность; отсутствие противоречий с общедидактическим принципам; направленность на активизацию познавательной деятельности обучающихся; позитивное влияние на самоактуализацию курсантов и слушателей. Авторы делают вывод о том, что необходим анализ условий технологизации военного образования с целью дальнейшего совершенствования данного процесса, использование современных средств педагогической квалитметрии, позволяющих осуществлять мониторинг качества высшего военного образования при технологическом подходе к его организации.

Ключевые слова: военное образование, технологизация, курсанты, военные преподаватели.

Анализ проблемы технологизации военного образования на современном этапе даёт основания утверждать, что сегодня названную проблему целесообразно рассматривать в двух аспектах:

- как проблему общей дидактики высшей школы;
- как специфическую область дидактики высшей военной школы.

Характеризуя степень разработанности рассматриваемой проблемы, необходимо подчеркнуть, что идея технологизации образовательного процесса не случайна. Она сформировалась как отражение общей тенденции, характерной для культуры конца XX века и начала XXI века, и как реакция на кризис образования, охвативший страны Европы, Северной Америки и России. По утверждению Н.В. Смирнова, «к идее технологизации заставляет обращаться потребность в упрощении и сжатии объема образовательных программ при непрерывно увеличивающемся объеме знаний и возрастании его сложности, необходимость преодоления чрезмерной, хотя и объективно необходимой инертности системы образования в структуре общества, а также тенденция к инновационному поиску ресурсосберегающих способов образовательной деятельности» [1]. Исходя из этого, интерес к возможности технологизации образования на различных ступенях его реализации вполне объясним.

Необходимость в формировании единого методологического основания анализа педагогических явлений требует устранения терминологической неопределённости, которая на данный момент имеет место в научном сообществе в связи с рассматриваемой проблемой. Ключевым понятием в рассматриваемом педагогическом процессе, очевидно, является «технология». Базирующийся на понятии алгоритма (системе операций, применяемых по строго определенным правилам, которая после последовательного их выполнения приводит к решению поставленной задачи) и перенесённый в сферу социальных взаимодействий из области промышленного производства, данный термин в общей дидактике высшей школы используется неоднозначно и вследствие этого «не имеет не только общепризнанного содержания, но и единого научно-категориального статуса» [1].

Как известно, понятие «технология обучения» впервые введено на конференции ЮНЕСКО в 1970 году. В докладе «Учиться, чтобы быть», опубликованном этой организацией, рассматриваемое понятие определяется как движущая сила модернизации образовательного процесса, а в докладе «Как учиться» впервые приводится ее определение как совокупности способов и средств связи (общения) между людьми, возникающих в результате информационно-революции и использующихся в дидактике.

Вместе с тем, в отечественной философской и педагогической литературе сложилась тенденция понимать под технологической стороной образования систематизацию процесса обучения. Причём последняя зачастую трактуется как закрепление и нормирование целей, форм, организаций, процедур, результатов и др. в деятельности педагога. При этом имеется в виду устойчивость, воспроизводимость и повторяемость получения запланированных результатов как главное отличие технологии от традиционной методики обучения. Вообще, несмотря на богатство и разнообразие научных подходов к определению сущности и содержания технологий, в том числе, дидактических, выделим

одну, к сожалению, отрицательную тенденцию в их разработке. Ее суть состоит в простой констатации элементов технологии, всех этих «программ», «действий», «операций», «процедур», «шагов» и других понятий, используемых разработчиками технологий в целях их характеристики. Серьезные исследования элементов, которые потенциально составляют структуру конкретной дидактической технологии, на данный момент не проведены. Однако их отсутствие не означает отсутствия самих технологий, реализуемых специалистами зачастую на интуитивном уровне. Указанные технологии существуют, реализуются и являются действенными инструментальными конструкциями в деятельности специалистов, тем более что таких технологий практика накопила в значительном количестве. Предпринимаются эпизодические попытки их анализа, классификации по целям, функциям, реализуемому содержанию деятельности, степени общности и т. д.

Целесообразно согласиться с рядом авторов в том, что анализ потенциала технологий может быть осуществлен с различных позиций: с точки зрения различных наук и научных дисциплин; целей и целевых ориентаций; функционального предназначения конкретной технологии; определения их номенклатуры; выявления структуры, содержания, последовательности и т. д., т. е. в рамках широкого диапазона критериев оценки этих технологий [2]. Вместе с тем, большое разнообразие технологий, их разнотипный характер, различия в частоте применения – всё это свидетельствует о реальности инструментального механизма воздействия, реализуемого в соответствующих видах деятельности вне зависимости от чьей-либо точки зрения (объективный характер технологии). Более того, именно разнообразие имеющихся технологий обеспечивает их единство в рамках единого технологического цикла деятельности специалистов (единство в разнообразии). С другой стороны, технологии зачастую подвергаются серьезной критике, как со стороны специалистов-практиков, так и со стороны преподавателей соответствующих учебных дисциплин (субъективное восприятие технологии). Подобная критика обусловлена двумя обстоятельствами: первое обстоятельство связано, по нашему мнению, с элементарной профессиональной некомпетентностью лиц, сталкивающихся с многообразием технологического арсенала педагогической деятельности и его инструментальными механизмами; второе связано с фактической неразработанностью структуры технологии, ее элементов, их последовательности и взаимодействия, функционального назначения каждого из этих элементов и т.д.

Наиболее широко к толкованию понятия педагогической технологии подходит Г.К. Селевко [3], который утверждает, что педагогическая технология функционирует в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Вводя в военную педагогику понятие и термин «технология обучения», педагоги ставят своей целью выявление закономерностей взаимодействия военнослужащего, командира, форм и методов, средств и источников обучения. Таким образом, технология обучения, по сути, представляет собой организацию процесса обучения, предусматривающую определенную систему действий и взаимодействий всех и, прежде всего, активных элементов учебного процесса.

Немаловажно подчеркнуть, что педагогическая технология должна последовательно воплощать на практике заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, предполагающий, во-первых, возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами с глубокой теоретической подготовкой и богатым практическим опытом, а, во-вторых, свободный выбор технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся [4].

Анализ теоретических подходов, а также практики технологизации образовательного процесса позволил сформулировать ряд принципов (требований), которыми следует руководствоваться при разработке современных технологий военного обучения. Среди них выделим следующие:

- Принцип целостности, согласно которому, технология военного обучения должна в интегрированном виде репрезентировать систему целей, методов, средств, форм, условий обучения, обеспечивая тем самым реальное функционирование и развитие конкретной дидактической системы;

- Принцип воспроизводимости, согласно которому реализация предписаний технологии военного обучения с учетом характеристик данной педагогической среды гарантирует достижение заданных целей обучения;

- Принцип адаптируемости, который требует приспособления процесса обучения с помощью конкретной технологии к личности конкретного военнослужащего;

- Принцип психологической обоснованности, указывающий на связь педагогической технологии с психологией и определяющий психологические обоснования и практические выходы для эффективного функционирования дидактической системы;

- Принцип научности, который требует опоры на новейшие достижения психолого-педагогической науки, на экспериментально проверенные дидактические нововведения, данные из смежных с дидактикой областей знания;

- Принцип гибкости, предполагающий обеспечение возможности оперативного и непрерывного обновления содержания военного обучения, модернизации содержания учебных дисциплин и дидактических материалов к ним;

- Принцип контролируемости, который предполагает наличие в системе некоторого компонента, обеспечивающего качественную оценку результатов реализации технологии военного обучения на всех ее этапах и оперативную корректировку хода образовательного процесса.

Говоря о проблеме технологизации военного обучения, следует прежде всего отметить, что в связи со структурно-организационными преобразованиями в системе военного образования вопрос о подготовке кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации сегодня обсуждается особенно активно. В концепции развития военного образования главная цель реформы определена как «радикальное улучшение качества подготовки офицерских кадров». Одно из направлений решения данной задачи по мнению И.А. Липского является интенсификация образовательного процесса [5].

Обучение является одним из основных компонентов целостного педагогического процесса в военном вузе, войсковой части, бригаде, подразделении и может рассматриваться как его самостоятельная подсистема. [6].

Сущность процесса обучения в военном вузе состоит в том, что это целенаправленный, систематический, организованный процесс обеспечения солдат и слушателей знаниями, навыками и умениями, совершаемый педагогом при их сознательном и активном участии. Причем, обучение это не как процесс трансляции готовых знаний от командира-педагога к обучающемуся, а взаимодействие между ними с целью развития личности солдата (слушателя) посредством организации усвоения им научных знаний и способов деятельности.

С этой точки зрения структуру дидактического процесса можно представить как самостоятельную систему, включающую в себя такие компоненты как: цели обучения, его содержание, субъектов, технологию, результаты педагогической деятельности военного командира и учебно-войсковой части познавательной деятельности солдат (слушателей).

Регулятивное воздействие технологизации образования по выражению авторов работы [6] состоит в том, что оно побуждает исследователей и практиков во всех сферах человеческой деятельности:

- находить основания результативности деятельности;

- мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, чтобы гарантировать получение требуемого результата;

- строить деятельность на интенсивной, т. е. максимально научной, а не на экстенсивной основе ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов;

- уделять большое внимание прогнозированию и проектированию деятельности с целью сокращения количества процедур ее возможной коррекции в процессе реализации;

- использовать во всевозрастающей степени новейшие информационные средства, максимально автоматизировать рутинные операции и т. п.

Иными словами, технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоёмкости образовательного процесса.

Исходя из всего вышесказанного, технология военного обучения, на наш взгляд, должна рассматриваться как «упорядоченная совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса» [6].

Сегодня, на наш взгляд, можно с уверенностью утверждать, что военная педагогика России за более чем 200-летний период своего существования сложилась в законченную и стройную систему взглядов и методов воспитания уже к началу XX в.

Как известно, военная педагогика – это одновременно и составная часть общей педагогики, и область военной науки. Исследуя основные закономерности обучения, воспитания и психологической подготовки военнослужащих и воинских коллективов, их подготовки к выполнению боевых задач, данная отрасль научного знания определяет принципы, формы и методы учебно-воспитательного процесса (в частности, в войсковой части). С другой стороны, как область научно-практических знаний, она самым тесным образом связана с оперативной, мобилизационной и боевой подготовкой, а также военной психологией, поскольку дает руководящие установки командному составу и штабам по организации всех видов подготовки войск (сил флота) и их боевого применения.

К особенностям педагогического процесса в военных вузах относятся:

- профессиональная направленность и практический характер учебно-воспитательной работы, её тесная связь со служебно-боевой и общественной деятельностью солдат;

- органическое единство теоретической и практической подготовки, индивидуальной и коллективной работы;

- многопрофильный, многоплановый и многоуровневый характер:

- ведущая роль профессорско-преподавательского состава в его осуществлении. Стратегию современного высшего военного образования составляют развитие и саморазвитие личности будущего офицера, способного не только обслуживать имеющиеся социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса высшей военной школы на приоритет личностно-развивающих и профессионально-ориентированных технологий обучения. Мера их эффективности существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъективности, как учтены его характерологические и психологические особенности, каковы перспективы их развития или угасания.

В связи с этим к технологиям обучения в военной школе предъявляются следующие требования: учет личностных качеств курсантов и слушателей; оптимальность; отсутствие противоречий с общедидактическими принципам; направленность на активизацию познавательной деятельности обучающихся; позитивное влияние на самоактуализацию курсантов и слушателей.

Вместе с тем, необходимо отметить, что настоящий этап развития военной педагогики характеризуется сложностью и противоречивостью. С одной стороны, появились колоссальные возможности по переработке значительных объемов учебной информации на современных вычислительных комплексах, связанных в вычислительные сети, при помощи которых можно организовать обучение военных специалистов не только в вузах, но и в войсках. С другой стороны, процесс затянувшегося реформирования военного образования не позволяет командирам и администрации военных вузов в полной мере использовать

преимущества современных инфокоммуникационных технологий для управления указанными выше процессами.

Следует подчеркнуть, что вхождение технологий как инструментального познавательно-преобразовательного средства в сферу профессионального (в том числе военного) образования вполне обоснованно можно рассматривать как одну из закономерных тенденций развития современного социума, а в педагогической практике – как одну из важнейших закономерных зависимостей деятельности современного командира и военнотрудового любого уровня.

Под **технологизацией** военного образования мы понимаем тенденцию и деятельность по оптимизации образовательного процесса в войсковой части за счет реформирования её структуры.

Несмотря на некоторый скепсис по поводу возможности внедрения образовательных технологий в практику военного профессионального образования, который до сих пор имеет место в педагогическом сообществе, представляется очевидным тот факт, что именно технологизация может стать тем необходимым элементом интенсификации образовательного процесса, который позволил бы существенно повысить качество подготовки военнотрудовых.

В свете всего сказанного можно выделить следующие приоритетные направления технологизации военного образования:

- реализация базисных принципов военного образования;
- стандартизация компонентов военного образования;
- моделирование содержания военного образования;
- развитие административных и методических служб;
- повышение качества квалиметрии военного образования.
- совершенствование обучающей деятельности военного командира;

- формирование и развитие профессиональной компетентности солдат и слушателей;
- развитие новых образовательных технологий (ИТ-технологий, информационных технологий обучения) и инновационных процессов;
- создание и развитие системы дистанционного образования;
- развитие здоровьесформирующих, здоровьеразвивающих технологий.

Последствия внедрения процесса технологизации для образования видятся нам в следующем. Содержанием и смыслом военного образования становится функциональная технологическая грамотность, дополняющая функциональную грамотность индустриального общества. Это означает, что функционально грамотным будет считаться тот военнотрудовой, кто сможет выполнять различные профессионально-ориентированные задачи в рамках существующих и потенциально возможных (зарождающихся) технологий, быть пользователем технологических устройств и структур. В информационно-компетентностной парадигме становятся возможными совершенно новые компетенции, позволяющие осуществлять навигацию в самом мире компетенций и рыночных запросов на них [7].

Учитывая требования, предъявляемые к диссертационным работам, представляемым к защите на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, а также принимая во внимание цель и задачи, поставленные в настоящей работе, наиболее целесообразным в рамках данного исследования представляется подробный анализ условий технологизации военного образования, использование современных средств педагогической квалиметрии, позволяющих осуществлять мониторинг качества высшего военного образования при технологическом подходе к его организации.

Библиографический список

1. Смирнова Н.В. *Структурно-функциональные характеристики образовательного процесса*. Available at: <http://www.v.orenburg.ru/cuhure/credo/26/4.html>
2. Левченко В.А. *Методика организации военно-технической подготовки офицеров запаса в условиях технического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2003.
3. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва; Народное образование, 1998.
4. Гайфуллин В.Г. *Технологические подходы в педагогике*. Available at: <http://edu.ksu.ru/russian/note/pedagogicedu/tgtid=69>
5. Липский И.А. Общие теоретические основы современных дидактических технологий. *Современные психологические технологии в учебном процессе вузов МВД России*: материалы межвузовской научно-практической конференции 18 июня 2003 г. Москва, 2004: 107 – 119.
6. Образцов П.И., Косухин В.М. *Дидактика высшей военной школы*: учебное пособие. Орел: Академия Спецсвязи России, 2004.
7. Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С. *Методическая компетентность будущего учителя физической культуры*: монография. Под общей редакцией Р.Р. Магомедова. Издательство: Московский институт управления и права (Москва). 2-е издание, 2016.

References

1. Smirnova N.V. *Strukturno-funkcional'nye harakteristiki obrazovatel'nogo processa*. Available at: <http://www.v.orenburg.ru/cuhure/credo/26/4.html>
2. Levchenko V.A. *Metodika organizacii voenno-tehnicheskoy podgotovki oficerov zapasa v usloviyah tehničeskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2003.
3. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva; Narodnoe obrazovanie, 1998.
4. Gajfullin V.G. *Tehnologicheskie podhody v pedagogike*. Available at: <http://edu.ksu.ru/russian/note/pedagogicedu/tgtid=69>
5. Lipskij I.A. Obschie teoreticheskie osnovy sovremennykh didakticheskikh tehnologii. *Sovremennye psihologicheskie tehnologii v uchebnom processe vuzov MVD Rossii*: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 18 iyunya 2003 g. Moskva, 2004: 107 – 119.
6. Obrazcov P.I., Kosuhin V.M. *Didaktika vysshej voennoj shkoly*: uchebnoe posobie. Orel: Akademiya Specsvyazi Rossii, 2004.
7. Magomedov R.R., Kutepova L.S. *Metodicheskaya kompetentnost' buduschego uchitelya fizicheskoy kul'tury*: monografiya. Pod obschej redakciej R.R. Magomedova. Izdatel'stvo: Moskovskij institut upravleniya i prava (Moskva). 2-e izdanie, 2016.

Статья поступила в редакцию 09.12.17

УДК 371

Asadulaeva F.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru
Magomedkhanova U.Sh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Dean for Scientific Work and Informatization, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

FEATURES OF THE FORMULATION AND SOLUTION OF EDUCATIONAL PROBLEMS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.

The article describes features of formulation and solution of educational problems of junior schoolchildren. It is proved that in the process of teaching primary students the definition and adoption of learning objectives takes place, which is aimed at mastering general ways of solving a whole class of practical problems. The implementation of expanded educational work in various academic disciplines requires a special attention of primary school teachers to correct children's actions and operations through which cleverly solved learning tasks. The authors conclude that the activation of the cognitive activity helps children develop their observation, a cognitive interest for new knowledge, desire to learn and an active life position. All of this contributes to academic achievement, the comprehensive development of younger school students.

Key words: teaching problem, solution, setting, Junior high school student, cognitive activities, structure of action.

Ф.Р. Асадулаева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

У.Ш. Магомедханова, канд. психол. наук., доц. педагогики и психологии начального образования, зам. декана по научной работе и информатизации ФНК, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: Uma-sh@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье охарактеризованы особенности постановки и решения учебной задачи младшими школьниками. Обосновано, что в процессе обучения учащихся начальных классов происходит определение и принятие учебной задачи, которое направлено на усвоение общего способа решения целого класса практических задач. Реализация развернутой учебно-познавательной работы по разным учебным дисциплинам предполагает особое внимание учителя начальных классов к правильному выполнению детьми действий и операций, через которые умело решаются учебные задачи. Авторы делают вывод о том, что активизация познавательной деятельности детей помогает развитию их наблюдательности, познавательного интереса к новым знаниям, стремления познать, а также активной жизненной позиции. Всё это способствует повышению успеваемости, всестороннему развитию младших школьников.

Ключевые слова: учебная задача, решение, постановка, младший школьник, познавательная деятельность, структура, действия.

Образование на современном этапе ищет способы модернизации образовательной практики, которая направлена на повышение познавательной деятельности как одной из основных форм учебной деятельности детей. Для того, чтобы повысить степень усвоения универсальных учебных действий ребятами, учителю надо заинтересовать их, а один из способов это сделать – активизировать их познавательную деятельность, формировать принятие учебной задачи. Поэтому нужно полноценно развивать познавательную деятельность младших школьников и умело ставить учебную задачу. Много лет уроки в образовательных организациях часто строились так, что учитель сам излагал весь новый изучаемый материал, а ученики оставались исполнять пассивную роль.

В учебном процессе происходит определение и принятие учебной задачи, направленное на осмысление общего способа решения большого количества практических задач. Если рассмотреть принятие учеником начальных классов учебного задания как процесс принятия решения о необходимом решении действий – творческом или алгоритмическом, постановка учебной задачи происходит в процессе формирования субъективного представления о ней.

Важную роль играют: время, доступная для ученика формулировка условия, некоторые характерные личностные черты, положительные мотивы деятельности и высокий уровень трудности задания. Выделяют следующие важные черты субъективного представления об учебной задаче. Например:

- процесс обучения может подвергаться совершенствованию;
- элементы учебной задачи, не являются собственной копией представления о задаче;
- схема решения учебной задачи зависит от вида представления о задаче.
- эффективное решение учебной задачи в основном зависит от избранного учащимся субъективного представления.

Формируя представление о структуре учебной задачи, учащийся должен определить, к какому типу надо отнести предъявленную ему задачу: к алгоритмическому или творческому. Отсюда следует, что учащийся, либо будет ориентироваться на точные указания учителя, и попытаться реализовать известные им приемы и способы действия, или же станет развивать свои творческие решения.

Формирование структуры учебной задачи не единый акт, а достаточно длинный процесс социального взаимодействия ученика со взрослым человеком. Самый главный момент становления качеств субъектности у детей младшего школьного возраста, это когда не просто выслушивает название задания, а начинает задавать свои вопросы, которые уточняют смысл самого задания. Это дает возможность учителю показать творческий характер предложенного им учебного задания [1].

На выбор мыслительной стратегии, огромное влияние оказывает сложность даваемого задания. Сложность задания зависит как от определенных объективных характеристик самого учебного задания, так и от психологических особенностей учащегося, который решает задачу.

Для ученика младшего школьного возраста придумывание рассказа по конспектам или словам представляется простым делом.

Для того чтобы преодолеть трудности по формированию принятия учебной задачи учащимися должна начинаться с заданий, которые построены на работе с конкретными объектами, где главное место занимают приемы воображения и фантазии [2].

Адекватные представления ученика начальных классов о задаче также зависят от позиции учителя, который проводит работу с ним. Немалое значение приобретает моделирование, которое достаточно подробно рассматривается в связи со вторым этапом решения учебной задачи.

На этапе принятия задания учеником требуется сразу же изменить вид представления. Для этого учитель должен понять, что представление неадекватно степени развития учащегося. Поэтому, он должен постараться переформулировать данное задание, при этом подстраиваясь под возрастные и индивидуальные способности школьника.

Главным фактором, от которого зависит квалификация типа задания учащимся, являются его характерные личностные особенности и положительные мотивы учения. Мотивы учения учащегося также являются следствием некоторой когнитивной оценки задания, об уровне регламентации задания, который выполняет учащийся. Задания-прототипы в данном случае играют роль эталонов, как в отношении трудности, так и в отношении метода их репрезентации в сознании и способа решения.

Нередко учителя опираются на напечатанные в учебниках формулировки учебного задания. Результат обучения учащегося, зависит не только от полученных знаний, но и от психологических способностей, которые соответствуют тому, насколько умело младший школьник составил субъективное представление об учебной задаче.

Существует несколько видов мотивов, которые стимулируют начало творческой деятельности. Это интеллектуальная творческая потребность личности ученика, которая является устойчивой характеристикой данной личности, мотивационные достижения, которые могут подстегивать творческое отношение к заданию на первых периодах становления творческого мышления. Мотивы достижения могут быть основой творчества в том случае, если детям предлагаются задания высокой трудности.

Необходимо подчеркнуть, что в понятие творческого результата включается поиск разных методов действия. Творческие задачи всегда воспринимаются как наиболее трудные, чем алгоритмические, потому что они не имеют готовых прототипов решения. В связи с этим, ребят с высоким уровнем притязаний примет творческую задачу и отвергнет весьма простую алгоритмическую задачу. И напротив, ученик с низким уровнем притязаний согласится решать наиболее простую алгоритмическую задачу, чем творческую задачу, к решению которой он будет считать себя неспособным.

Еще один фактор психологической теории принятия решения – это цена ошибки или цена неудачи. Рассматривая фактор возможной ошибки, чаще всего опираются на понятие «степень риска».

Характерной особенностью рискованных учебных задач является наличие неопределенности. Фактор риска важен в связи с тем, что учащийся, принимая учебную задачу, должен оценить возможные последствия своего собственного решения.

Надо подчеркнуть, что риск неудачи в алгоритмических заданиях очень маленький. В ситуации, когда ученик имеет дело

с причинно-следственными закономерностями, результат должен соответствовать заданным критериям. Это делает ошибку вполне вероятной. Отрицательная оценка возможной ошибки со стороны педагогов, одноклассников или родителей усложняет чувство риска в процессе творческой деятельности.

Из всего сказанного, можно отметить, что без поддержки педагога много ребят, обучающиеся в школе, не смогут принимать и решать учебные задачи. Есть целый ряд правил, которыми должен пользоваться учитель при организации первого этапа учебной деятельности – принятии учебной задачи. Например:

- стимулировать использование учениками разных видов представлений для отображения сущности решаемого задания;
- проверять правильность возникающего у учащегося субъективного представления об учебной задаче;
- стимулировать вопросы учащегося относительно условия решаемого задания;
- использовать для активации творческого мышления положительную мотивацию достижения, предоставляя детям свободный выбор заданий и максимально поощряя при этом решения творческих задач.

Анализируя специфику процесса постановки и принятия учебной задачи ребятами, установлено, что принятие и решение учебной задачи играет не малую роль в учебной деятельности ученика младших классов.

Результат принятия и постановки учебных задач – это эффективное освоение изучаемого учебного материала, повышение уровня успеваемости.

Говоря иначе, главное условие умелой организации познавательной деятельности – это постановка перед ребятами учебной задачи, решение которой требует от них экспериментирования с изучаемым учебным материалом.

Постановка и решение учебных задач требует такого предъявления учебного материала, с которым ученики могут производить нужные изменения, выполнять предметное экспериментирование. Этому требованию удовлетворяет материал всех изучаемых учебных предметов.

Например, изучение русского языка можно вести средством постановки перед учениками учебных задач, при решении которых они, выполняя целый ряд действий, хорошо производят преобразование фраз, слов, абзацев и благодаря этому осваивают многие закономерности их построения. Такое преподавание через решение учебных задач можно организовать и в области технологии, математики и других учебных дисциплин.

Реализация развернутой учебно-познавательной работы по разным учебным дисциплинам предполагает особое внимание учителя начальных классов к правильному выполнению детьми действий и операций, через которые умело решаются учебные задачи. Педагогическое управление ставит своей целью научить детей младшего школьного возраста применять систему знаний для творческого решения определенных практических задач. Для этого учитель знакомит учащихся со структурой применяемых в практической деятельности знаний. Такая информация включает в себя научные законы и закономерности, а также рекомендации о методе выполнения практических работ. Мобильность знаний проявляется, прежде всего, в способности самого обучаемого выполнить практическое задание, учитывая свойства тех предметов и явлений, которые входят в систему применения знаний как субъекты целенаправленной деятельности младших школьников.

Для педагога к тому же очень важно уметь согласовать свое руководство с самоконтролем, осуществляемым учащимися, самоуправляя своей активной познавательной деятельностью. Это в целом уменьшает внутреннее сопротивление ребят руководству учителя как внешнему воздействию, при этом увеличивая их участие к процессу учебного творчества [3; 4].

Умение создать в ученическом коллективе интеллектуальное напряжение, возбудить интерес ребят, направить их воображение и силу воли на умелое выполнение практического задания, организовать умственное соперничество, а затем развернуть соревнование способностей – такая творческая деятельность учителя вызывает у них внутреннее стремление к активному личному и коллективному поиску научной истины и ее смелой защите.

Для такого педагогического руководства характерны, прежде всего, высокая культура нравственного поведения, умственного труда и делового общения.

Почти в любой практической деятельности заложена потенциальная возможность что-то делать, так как ее можно выполнять разными приемами посредством разных средств. Определяя тактику педагогического управления, педагог исходит из особенностей творчества самих детей в обучении. Это – умение самостоятельно получить новые знания, реализовать оригинальный подход в выполнении задания и др.

Следовательно, активизация познавательной деятельности детей помогает развитию их наблюдательности, познавательного интереса к новым знаниям, стремления познать, а также активной жизненной позиции. Всё это способствует повышению успеваемости, всестороннему развитию младших школьников.

Библиографический список

1. Алексеев Н.А. *Личностно ориентированное обучение в школе*. Ростов-на-Дону, 2006.
2. Бердяев Н.А. *Смысл творчества: Опыт оправдания человека*. Москва, 2004.
3. Луконина И.В. Моделирование процесса принятия учебной задачи младшими школьниками. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 2.
4. Новиков А.М. *Методология учебной деятельности*. Москва, 2005.

References

1. Alekseev N.A. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v shkole*. Rostov-na-Donu, 2006.
2. Berdyayev N.A. *Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka*. Moskva, 2004.
3. Lukonina I.V. Modelirovanie processa prinyatiya uchebnoy zadachi mladshimi shkol'nikami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 2.
4. Novikov A.M. *Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 07.12.17

УДК 378

Mamedov S., Head of Technical Park, Azerbaijan Institute of Engineers (Baku, Azerbaijan),
E-mail: mammadov.samir@gmail.com

THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL BELIEFS FOR THE INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING. The article focuses on the role of teachers in the success of ICT integration in teaching and learning. From this work the conclusion that teachers are very influential in terms of integration of information and communication technologies in education. This effect is compounded by the fact that the decision on the use of ICT in learning depends entirely on teachers, especially when relevant principles and rules are weak. Therefore, the research focuses on the need for more in-depth and comprehensive study of the role of teachers in ICT integration. This would help to develop specific recommendations on how to combine the integration of ICT tailored to the needs and requirements of teachers and to succeed in integrating ICT into teaching and learning.

Key words: role of teachers, educational reform, ICT in education, teachers' beliefs in ICT integration.

С. Мамедов, руководитель технического парка, Азербайджанский институт инженеров, Азербайджан, г. Баку,
E-mail: mammadov.samir@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ НА ИНТЕГРАЦИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ПРОЦЕССЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

В данной статье основное внимание уделяется роли учителей в успехе интеграции ИКТ в области преподавания и обучения. Из данной работы напрашивается вывод, что учителя очень влиятельны в плане интеграции информационно-коммуникационных технологий в образование. Это влияние ещё более усугубляется тем, что решение об использовании ИКТ в обучении зависит исключительно от учителей, особенно в условиях, когда соответствующие принципы и правила являются слабыми. Поэтому в статье основное внимание уделяется необходимости более глубокого, всестороннего изучения роли учителей в интеграции ИКТ. Это помогло бы выработать конкретные рекомендации о том, как совместить интеграцию ИКТ с учётом потребностей и требований учителей и добиться успеха в интеграции ИКТ в преподавание и обучение.

Ключевые слова: роль учителей, образовательные реформы, ИКТ в образовании, убеждения учителей в интеграции ИКТ.

Будучи одной из наиболее важных заинтересованных сторон, учителя часто оказываются в центре внимания исследователей образовательной сферы. Термин «образовательные изменения», используемый в этой статье, следует понимать в самом широком смысле, охватывая любые внесённые изменения, направленные на изменение традиционных методов обучения в школе.

Основываясь на системной психодинамической теории, James исследует психологические аспекты того, как изменения воспринимаются отдельными людьми или группами. Он фокусирует свое исследование на нежелательных изменениях в образовательных учреждениях и выдвигает идею, которая интересна в контексте настоящего исследования: как люди относятся к нежелательным изменениям в существующей практике – «они пытаются сохранить и защитить предсказуемость жизни» [1, с. 49]. Любое изменение, которое изменяет привычные поведенческие модели, может привести к различным трудным чувствам и вызвать тревогу. Такая тревога может отрицательно влиять на способность людей адаптироваться к изменениям, а также их готовность и способность учиться адаптироваться к новой реальности [1].

Другие заинтересованные стороны также играют значительную роль в образовательных изменениях, но существующая литература указывает на то, что львиная доля относится к учителям. Однако это не означает, что изменения влияют только на учителей. Напротив, образовательные изменения влияют на существующие отношения между учителями и учениками, а также отношения учителей с родителями этих учеников и друг с другом [2].

Отношения учителей с другими заинтересованными сторонами в любых изменениях в области образования порождают еще один важный аспект процессов в классе, который можно зафиксировать в термине «роль учителя». Это влечет за собой активное участие учителей как в преподавании, так и в процессе обучения. В контексте инноваций, таких как внедрение ИКТ в классы, роль учителя приобретает еще большее значение. Оценивая отношение учителей к интеграции ИКТ в преподавание и обучение, Lowther и др. проанализировали ответы 380 учителей и продемонстрировали в своем исследовании, что учителя согласны с тем, что использование технологий положительно влияет на успеваемость учащихся и их достижения, повышая уровень сотрудничества между студентами и делая учебный процесс более интерактивным и ориентированным на студентов.

Ряд ученых, изучающих использование ИКТ в классе, согласны с тем, что отношение учителей или «убеждения учителей» является важным фактором, влияющим на частоту использования ИКТ. Вера, в которой они придерживаются в отношении использования ИКТ, влияют на их решения относительно частоты использования технологий в классах. Было установлено, что взаимосвязанные системы убеждений учителей о лучших методах преподавания, об учениках в их школе и роли технологий в жизни учеников влияют на то, как они интегрируют компьютеры в их обучение.

Во многих случаях внедрение ИКТ может быть большим изменением, которое не всегда приветствуется всеми учителями, поскольку для этого требуется дополнительное время и напряженная работа. Тем не менее, исследователи согласны с тем, что степень, в которой учителя поддерживают такое изменение, их общее отношение и готовность принять изменения, являются важными факторами, влияющими на успешную реализацию инноваций. Понятие «убеждений учителей» также тесно связано с использованием ИКТ. Некоторым преподавателям, возможно,

легко использовать ИКТ, в то время как другие могут столкнуться с большими проблемами, которые в целом сказываются положительно или отрицательно на их отношении к использованию ИКТ в обучении. Windschitl и Sahl полагают, что использование ИКТ в классе требует более продуманного рассмотрения в отношении убеждений преподавателей и, соответственно, программы профессионального развития не должны быть сосредоточены только на овладении навыками работы с компьютерами, а должны быть связаны с отношением учителей к процессу интеграции ИКТ.

Для того чтобы получить необходимую информацию, было отобрано три школы для исследования, среди которых две расположены в столице Баку, а третья – в провинции. Целевая выборка использовалась при отборе учителей и их классов для наблюдения, а также студентов для собеседования и родителей для обсуждения в фокус-группах. В этой статье я в основном фокусируюсь на данных, собранных из индивидуальных интервью с преподавателями и обсуждений в фокус-группах, состоящих из учителей. В своих исследованиях я в основном придерживался подхода «обоснованной теории». Среди различных вариантов обоснованной теории выбран конструктивистский подход, основанный на конструктивизме Чармаза, для лучшего изучения взглядов и перспектив респондентов. Считаю более разумным построить теорию на основе собранных данных, а не применять существующую теорию, рискуя оставить много аспектов необъяснимыми.

Используя подход конструктивистской обоснованной теории, я проанализировал собранные данные на двух основных этапах: в первом из них использовался подход «вертолетного зрения» для достижения предварительной картины, за которой следовал процесс кодирования, записи и анализа заметок. Подход «вертолетного зрения» служил подходящим инструментом для предварительного обследования. Общие наблюдения, полученные на основе этого подхода, оказались весьма полезными. Анализ показал, что у заинтересованных учителей были сильные убеждения, и чувствовалась мотивация использовать все возможности для их реализации. Например, они проявили инициативу, присоединившись к тренингам и семинарам, поискам различных инструментов и программного обеспечения в интернете и подготовке необходимых электронных ресурсов для занятий. Учителя говорили о нехватке доступных электронных ресурсов, что не оставляло им выбора, кроме как создавать материалы самостоятельно. Отсутствие руководящих принципов по подготовке таких учебных материалов привело к дополнительной работе и развитию творческого потенциала учителей, которые помогли коллегам в разработке необходимых электронных ресурсов с использованием материалов из интернета и учебников. Только заинтересованные преподаватели были готовы приложить дополнительные усилия для интеграции ИКТ в свои классы. Большинство преподавателей-участников подчеркнули, что им приходится нести дополнительную рабочую нагрузку, чтобы найти в интернете интересные и актуальные материалы для уроков, подготовить электронные ресурсы с нуля и т. д. Интеграция ИКТ в классы требовала не только мотивации и интереса преподавателя, но и творчества и изобретательности, поскольку в существующих учебных программах не было определенных руководящих принципов, которые могли бы предоставить учителям соответствующие материалы по педагогике построения уроков с интеграцией технологий.

Как упоминалось выше, творчество и готовность учителей, связанные с их убеждениями и позитивным отношением к инте-

грации ИКТ в классах, были признаны основными движущими силами успеха. Несмотря на то, что этот процесс иногда требует дополнительной работы и долгих часов знакомства с технологиями, большинство опрошенных учителей были мотивированы и заинтересованы в разработке новых методов обучения.

Scrimshaw подчеркивает, что использование ИКТ в классах — это «инновация, как в технологии, так и в обучении». A Mardis, Hoffman и Marshall заявляют, что использование технологий в классе зависит от убеждений учителей в необходимости внедрения ИКТ. Если учителя понимают, что это выгодно для их уроков, они будут более склонны к использованию. Было также установлено, что преподаватели с сильными убеждениями и интересом к интеграции ИКТ разрабатывали различные методы для того, чтобы держать учеников вовлеченными в процесс образования.

Более ранние исследования, проведенные Windschitl и Sahl, показывают, что стили обучения исходят не из одного источника, а из нескольких источников, одним из которых является восприятие роли учителя в процессе реализации. Вера учителей определяет, как они используют ИКТ в классе, и если она философически не совпадает с инициативой, менее вероятно, что они будут интегрировать ИКТ в свои планы уроков. Обзор литературы показал, что убеждение учителей является важным фактором в классе с улучшенными технологиями. Inan и Lowther настаивают на том, чтобы убеждение учителей в технологической интеграции было культивировано во время их начального и непрерывного профессионального развития.

Если учителя проявляли позитивное отношение к интеграции ИКТ в классах, несмотря на все трудности, они становились более осведомленными и, как следствие, были более творческими в своих методах, несмотря на то, что им не хватало руководящих принципов и поддержки в педагогическом дизайне. Однако это исследование показывает, что просто придерживаться даже

очень сильных убеждений недостаточно. В целях достижения успеха в интеграции ИКТ в обучение и преподавание необходимо разработать конкретные планы профессионального развития учителей, которые: (а) сосредоточат внимание на содержании (например, знания и навыки в области ИКТ, знания и навыки в области педагогики, поддерживаемые технологиями, и связанные с технологиями знания и навыки в области управления классами); (б) предоставят учителям возможность для «практической» работы; (в) в полной мере будут отвечать потребностям учителей [3, с. 238].

Анализ данных также позволяет сделать вывод о том, что среди разных участников программы «1 ученик — 1 компьютер», учителя являются наиболее влиятельными с точки зрения её успеха. Это влияние еще более усугубляется, учитывая, что решение о том, использовать технологию для обучения или нет, зависит только от учителей, особенно в условиях, когда соответствующие руководящие принципы, правила и стандарты мониторинга программы слабы или полностью отсутствуют. Кроме того, использование предоставленной технологии в значительной степени зависит от того, что мы назвали в этой статье как «убеждения учителя». Одним словом, если учитель не верит в полезность технологии, существует высокая вероятность того, что он / она не будут ими пользоваться. Суть такого рода личного отношения еще больше усиливает аргумент о том, что роль учителей имеет решающее значение для успеха интеграции ИКТ. В этой статье также указывается, что необходимо более глубоко изучить роль учителей в интеграции ИКТ в преподавание и обучение. В частности, эту роль следует изучать со всех возможных точек зрения, чтобы процесс внедрения технологий отвечал потребностям и требованиям учителей, для обеспечения максимальной эффективности в попытках введения таких широкомасштабных образовательных изменений.

Библиографический список

1. Джеймс С. Психодинамика образовательных изменений. **ВА. Харгривс**, А. Либерман, М. Fullan, & Д. Хопкинса (ЭЦП.), *Второе Международное пособие по образовательным изменениям*. 2010: 47 – 64. Нью-Йорк: Спрингер.
2. **Харгривз А.**, Граф Л., Мур С., Мэннинг С. *Обучение изменениям: обучение за пределами предметов и стандартов*. Сан-Франциско: Джосси-Басс Инс., компания Wiley, 2001.
3. **Хью К.Ф., и Кисти Т.** Интеграция технологий в преподавание и обучение K-12: существующие пробелы в знаниях и рекомендации для будущих исследований. *Исследования и разработки в области образовательных технологий*. 2007, 55 (3): 223 – 252.

References

1. Dzhejms S. Psihodinamika obrazovatel'nyh izmenenij. VA. Hargrivs, A. Liberman, M. Fullan, & D. Hopkinsa ('ECP'), *Vtoroe Mezhdunarodnoe posobie po obrazovatel'nyh izmeneniyam*. 2010: 47 – 64. N'yu-Jork: Springer.
2. Hargrivz A., Graf L., Mur S., M'anning S. *Obuchenie izmeneniyam: obuchenie za predelami predmetov i standartov*. San-Francisko: Dzhossi-Bass Inc., kompaniya Wiley, 2001.
3. H'yu K.F., i Kisti T. Integraciya tehnologij v prepodavanie i obuchenie K-12: suschestvuyushchie probely v znaniyah i rekomendacii dlya buduschih issledovanij. *Issledovaniya i razrabotki v oblasti obrazovatel'nyh tehnologij*. 2007, 55 (3): 223 – 252.

Статья поступила в редакцию 04.12.17

УДК 378

Markaryan Yu.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Economics, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: j.markarjan@yandex.ru

PREREQUISITES AND PRIORITIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE HUMAN RESOURCE POTENTIAL OF THE BASIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article considers the prerequisites and priority directions of the activity of a modern regional technical university, which has a status of a support university in developing the human resources potential of the university in accordance with the new mission and new tasks. The author concludes that an important task of a modern university reference and innovation policy is the formation of normative-legal base of thesaurus and innovation in market conditions, including the protection of intellectual property, the legitimate rights and interests of the activity; property agencies in product innovation, intangible assets, establishing the order of its introduction in the market.

Key words: efficiency, personnel potential, basic high school, innovative and commercial activity.

Ю.А. Маркарян, канд. техн. наук, доц. каф. экономики, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: j.markarjan@yandex.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОПОРНОГО ВУЗА

В статье рассматриваются предпосылки и приоритетные направления деятельности современного регионального технического вуза, получившего статус опорного университета, по развитию кадрового потенциала вуза в соответствии с новой миссией и новыми задачами. Автор делает вывод о том, что важной задачей инновационной политики современного

опорного университета является формирование нормативно-правовой и тезаурусной базы инновационной деятельности в рыночных условиях, включающей защиту интеллектуальной собственности, законных прав и интересов субъектов данной деятельности; закрепление в собственности учреждения инновационной продукции, нематериальных активов, установление порядка ее введения в рыночные отношения.

Ключевые слова: эффективность, кадровый потенциал, опорный вуз, инновационно-коммерческая деятельность.

В настоящее время в тезаурусе высшего образования активно используются словосочетания эффективный вуз, эффективный преподаватель, эффективный контракт и т. п. Более того, система высшего образования все больше позиционируется как отрасль экономики, а современный вуз, как активный участник нескольких взаимосвязанных рынков: образовательных услуг, научно-исследовательских услуг и интеллектуальных разработок, рынка труда и др. Преподаватели и научные сотрудники такого вуза, должны, прежде всего, понимать свою социально-экономическую миссию, которая заключается в достижении не только педагогических эффектов деятельности, но и научных, социальных, экономических. Рыночные отношения требуют от вуза и его преподавателей быть инновационными и эффективными [1, с. 53 – 57]. Каждый вуз должен выполнять такие аккредитационные показатели, как привлечение денежных средств, а, следовательно, и его преподавателями и сотрудниками из различных внешних источников (целевых, грантовых программ, хозяйственных научно-прикладных работ и пр.) на развитие научной и инновационной деятельности (например, для ДГТУ на 2017 г. этот показатель составляет 95 тыс. рублей в год на единицу НПР, а к 2020 году он должен составить 155 тыс. руб.) и наличие на бухгалтерском учете вуза не менее 5% от балансовой стоимости вуза, так называемых нематериальных активов, которые складываются из суммарной стоимости правозащищенных интеллектуальных разработок преподавателей и сотрудников вуза, исключительные права на которые переданы вузу. Кроме того, вследствие реорганизации системы научно-исследовательских учреждений в стране, происходит передача вузам функций научно-исследовательских центров, поэтому современному вузу требуется не просто преподаватель, а преподаватель-исследователь, преподаватель-менеджер, преподаватель-новатор.

Анализ основных внутренних ограничений и внешних вызовов, стоящих перед Донским государственным техническим университетом – опорным вузом Ростовской области и Юга России [2, с. 46 – 48], позволил выявить проблемные области, среди которых наиболее важными признаны:

- отсутствие системного подхода при формировании кадрового резерва и недостаточный объем ресурсов для обеспечения условий эффективного повышения квалификации НПР и ППС;
- низкие показатели научно-исследовательской работы сотрудников и студентов, публикационной активности;
- устаревание научно-исследовательской инфраструктуры и учебных материалов;
- отток талантливых абитуриентов из региона в столицы и за рубеж;
- снижение уровня финансирования научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ со стороны реального сектора экономики, вызванного кризисными процессами;
- повышение требований к результативности и эффективности деятельности научно-педагогических кадров в соответствии с потребностями сферы образования и науки и др.

Полученные данные совпадают с мнением других исследователей, которые отмечают, что эффективность деятельности большинства преподавателей ниже допустимых пороговых значений. Результаты исследований, проведенных в нескольких вузах Северо-Кавказского федерального округа, показали, что более 90% преподавателей слабо владеют нормативно-правовой базой и понятийным аппаратом, связанными с инновационной деятельностью и коммерциализацией интеллектуальных разработок. У преподавателей сформировалась отстраненная позиция по отношению к данным вида деятельности (низкий уровень когнитивного компонента готовности). Преподаватели испытывают затруднения в определении целей и задач, выборе содержания инновационно-коммерческой деятельности (97%), в организации данной деятельности (96%), в выборе направления деятельности (64%), в оценке собственных потенциальных возможностей (76%), в формулировке «бизнес-идей» или «инновационных предложений» (88%), в умении описывать, объяснять, прогнозировать свою деятельность (т.е. позиционировать себя) на рынке интеллектуальных разработок и услуг (96%) [3, с. 144].

Изучение и анализ существующих в российских вузах механизмов управления «человеческими ресурсами», нацеленных на инновационность, позволил выявить факторы, как блокирующие нововведения, так и поддерживающие и усиливающие новаторскую деятельность преподавателей. Среди блокирующих факторов можно выделить: недоверие менеджеров к выдвигаемым снизу новым идеям; необходимость множества согласований новых идей; вмешательство других подразделений вуза в оценку новаторских предложений; незамедлительная критика и угрозы увольнения в связи с допущением ошибок; контроль за каждым шагом новатора; кулуарное принятие решений по инновационному предложению или бизнес-идеи; передача нижестоящим руководителям указаний, сопровождаемых угрозами; возникновение у вышестоящих руководителей «синдрома всезнающих экспертов». Факторами, поддерживающими новаторство, можно считать: предоставление необходимой свободы при разработке новшества, обеспечение новаторов необходимыми ресурсами и оборудованием, поддержка со стороны высшего руководства; ведение дискуссий и обмен идеями; поддержание эффективных связей с коллегами, другими подразделениями, вузами и внешними научными и производственными организациями. Факторы, усиливающие новаторство – это: поддержка стремления преподавателей постоянно учиться и повышать квалификацию; сочетание в системе обучения кадров специальных знаний и многодисциплинарной подготовки; возможность высказывать собственное мнение о проводимых изменениях; поощрение совмещения функций; преодоление барьеров и размывание границ между разными видами работ и функциональными обязанностями; предоставление содержательной деловой информации, даже если она негативная; проведение регулярных совещаний рабочих групп; логичная аргументация необходимости изменений и реорганизаций, постоянная поддержка атмосферы доверия и восприимчивости к переменам, мотивация и стимулирование инновационной деятельности [5].

Интерес к инновационной деятельности вуза велик, т. к. без использования инноваций сегодня практически невозможно создавать конкурентоспособную продукцию в любой отрасли, тем более «создавать» конкурентоспособного специалиста в вузовской среде. Анализ показал, что в развитых странах 70-85% прироста валового внутреннего продукта приходится на долю новых знаний, воплощаемых в инновационных технологиях производства и управления. Так, опрос ведущих бизнес-аналитиков, проведенный компанией Arthur D. Little, показал, что 90% опрошенных экспертов считают, что важность инноваций существенно возросла за последнее десятилетие. При этом 70% бизнес-аналитиков отмечают инновации как ключевую детерминанту оценки компании рынком. Важен один из результатов упомянутого опроса, который выявил, что «85% из 700 компаний, включенных в исследование, были не удовлетворены своим подходом к управлению инновациями» [6, с. 12]. Немногие участники опроса считают, что они умеют эффективно управлять инновациями.

Мировой опыт и анализ развития стран и народов, отдельных организаций и учреждений показывает, что инновации возникают только там, где созданы условия, т.е. предпосылки для проявления творческих способностей людей. Наверное, поэтому либеральный мыслитель начала XX века Джон А. Гобсон расширил известную формулу факторов стоимости «земля+труд+капитал», предложенную К. Марксом, добавив четвертую составляющую «талант», и ввел понятие «сфера прогрессивной промышленности», говоря о той части экономической системы, в которой производятся новые товары, осваиваются новые рынки, внедряются новые технологии производства. Именно в этой сфере А. Гобсон считал оправданным получение прибыли, и фактически речь шла об инновационной экономике. В нашем государстве данные процессы еще совсем «молоды», следовательно, назрела пора наполнить правовым содержанием инновационную и инновационно-коммерческую тематику в России. К числу правовых условий, создаваемых государством и вузом для инновационной деятельности, следует, в первую очередь, отнести охрану прав и интересов участников инноваций, правовые основы взаимоотношений субъектов, участвующих в инновационной деятельности.

Таким образом, современное развитие всех сфер жизнедеятельности и субъектов общества, в том числе вузов и преподавателей вузов, происходит путем освоения разнообразных инноваций. При этом инновации вступают, с одной стороны, в противоречие со всем консервативным, направленным на сохранение существующего положения, с другой стороны, – нацелены, в пределах стратегии изменений, на значительное повышение технико-экономической эффективности всех видов деятельности современного вуза. Важной задачей инновационной политики современного опорного университета является формирование нормативно-правовой и тезаурусной базы инновационной деятельности всех субъектов инновационной и коммерческой деятельности в вузе и, в особенности преподавателей. Важны для исследования и такие взаимосвязанные показатели регионально-го вуза, как «чувствительность к инновациям» и «инновационная активность», которые определяют способность образовательной организации к быстрому и эффективному освоению новшества, созданию и внедрению новаций, восприятию инноваций в целях удовлетворения потребительского спроса.

Отслеживая данные показатели, мы создаем возможность для измерения всех основных действующих сил в инновационном бизнесе вуза: потребителя инновационного продукта или услуги, создателя (новатора, инноватора), инвестора. Разумеется, измерение показателей должно производиться отдельно для каждого участника инновационных процессов, а потом уже появиться возможность проводить анализ складывающегося «поля инновационных движущих сил», чтобы спрогнозировать успех того или иного инновационного или инвестиционного проекта, успех вуза. В целом, перечисленные и другие предпосылки и проблемы актуализировали проблему развития кадрового потенциала ДГТУ, как региональной наукоемкой образовательной организации, посредством обучения сотрудников и преподавателей по двум стратегически важным направлениям – это языковая подготовка и обучение инновационному менеджменту. В рамках последнего направления наиболее важной составляющей обучения научно-педагогических кадров мы считаем формирование их инновационно-коммерческой компетентности. Если при этом основное внимание делается на накопление собственного опыта, аккумулирование знаний с использованием собственных возможностей и развития своей базы знаний для собственного научно-образовательного бизнеса, то такой вуз называется самообучающимся. Именно таким вузом на рынке научно-образовательных услуг позиционирует себя ДГТУ, нацеленный на инновации. Обучение и самообучение особенно необходимо такому вузу, потому что он строит свое конкурентное преимущество на инновациях.

Библиографический список

1. Илышев А.М., Илышева Н.Н., Воропанова И.Н. *Учёт и анализ инновационной и инвестиционной деятельности*. Москва, 2005.
2. *Программа развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» на 2016 – 2020 гг.*
3. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Исследование готовности преподавателей вуза к осуществлению инновационной деятельности. *Мир образования – образование в мире*. 2010; 1 (37).
4. Харченко Л.Н. Аргументы в пользу становления модели эффективного вуза. *Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки»*. 2013; 7 (82).
5. Харченко Л.Н. *Инновационно-коммерческая деятельность преподавателя современного вуза*. Москва, 2014.
6. Christiansen J.A. *Building the innovative organization: Management systems that encourage innovation*. New York: St. Martin's Press, 2000.

References

1. Ilyshev A.M., Ilysheva N.N., Voropanova I.N. *Uchet i analiz innovacionnoj i investicionnoj deyatel'nosti*. Moskva, 2005.
2. *Programma razvitiya federal'nogo gosudarstvennogo byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Donskoj gosudarstvennyj tehničeskij universitet» na 2016 – 2020 gg.*
3. Harchenko L.N., Panova I.E. Issledovanie gotovnosti prepodavatelej vuza k osuschestvleniyu innovacionnoj deyatel'nosti. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; 1 (37).
4. Harchenko L.N. Argumenty v pol'zu stanovleniya modeli `effektivnogo vuza. *Izvestiya VGPU. Seriya «Pedagogicheskie nauki»*. 2013; 7 (82).
5. Harchenko L.N. *Innovacionno-kommerčeskaya deyatel'nost' prepodavatelya sovremennogo vuza*. Moskva, 2014.
6. Christiansen J.A. *Building the innovative organization: Management systems that encourage innovation*. New York: St. Martin's Press, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 371.38

Musukhranov I.L., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: hgf@agaki.ru
Singach N.P., Professor Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: hgf@agaki.ru

FORMATION OF AESTHETIC FEELING OF CHILDREN WITH MEANS OF MUSIC AT WORK WITH CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE. In the article, on the basis of theoretical concepts and personal pedagogical practice, the formation in children of the perception of choreography as an art inextricably linked with other arts is considered. The author emphasizes the need for a comprehensive, "syncretic" education of the future choreographer. It is emphasized that a special role in this process is acquired by music, which constantly accompanies the learning process in choreography, and the tasks of musical education of students in the choreography classes are formulated. The author pays special attention to the figure of the concertmaster, who often performs a purely service function. Music causes motor reactions and deepens them, not only accompanies movements, but determines their essence. Thus, the task of an accompanist is to develop the "musicality" of dance movements, and the activity itself becomes a partnership of the teachers – musicians and choreographers.

Key words: aesthetic sense, teacher-accompanist, expressive means of music, psychology of music, functions of ballet music.

И.Л. Мусухранов, ст. преп. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
 E-mail: hgf@agaki.ru
Н.П. Сингач, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
 E-mail: hgf@agaki.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТСКИМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

В статье на основе теоретических концепций и личной педагогической практики рассматривается формирование у детей восприятия хореографии как искусства, неразрывно связанного с другими видами искусств. Автор подчеркивает необходимость комплексного, «синкретического» воспитания будущего хореографа. Подчеркнуто, что особую роль в этом процессе приобретает музыка, которая постоянно сопровождает процесс обучения в хореографии, сформулированы задачи музыкального воспитания обучающихся на занятиях по хореографии. Особое внимание автор уделяет фигуре концертмейстера, зачастую выполняющего чисто служебную функцию. Музыка вызывает двигательные реакции и углубляет их, не просто сопровождает движения, а определяет их сущность. Таким образом, задачей концертмейстера является развитие «музыкальности» танцевальных движений, а само занятие становится партнерской работой педагогов – музыканта и хореографа.

Ключевые слова: эстетическое чувство, педагог–концертмейстер, выразительные средства музыки, психология музыки, функции балетной музыки.

В последнее время можно наблюдать негативную тенденцию «натаскивания» обучающихся в детских хореографических коллективов на исполнение технических элементов механически, ради достижения быстрых результатов и высоких показателей. Возможно это связано с тем, что подобных коллективов стало очень много и часто педагоги, работающие с детьми не совсем готовы к формированию обучающихся как полноценно развитых в творческом отношении личностей. Нам представляется в сложившейся ситуации особенно актуальным в настоящее время обратить особое внимание на формирование музыкального вкуса будущих исполнителей.

Урок классического танца представляет собой своего рода калейдоскоп, мозаику хореографических комбинаций, разных по характеру, технологии исполнения и видам. В течение урока концертмейстер исполняет до 40 – 50 музыкальных построений простой двух-трехчастной, безрепризной или репризной формы. С музыкальной точки зрения, скитный принцип построения наиболее близок данной композиционной структуре. Многоплановость пластического материала, контрастность сопоставления характеров хореографических комбинаций и этюдов могут быть подчеркнуты разнообразием тональностей, метрики, ритмических рисунков, интонаций, фактур аккомпанемента.

Для музыкального сопровождения урока танца обычно широко используется балетная, танцевальная, оперная, фортепианная и симфоническая музыка. В комплексе профессиональных задач концертмейстера хореографического учебного заведения входит подбор музыкального материала и составление музыкальных композиций для исполнения на открытых уроках, класс-концертах. Определиться в поиске и подборе репертуара концертмейстеру помогает специальная литература, содержащая рекомендации по этому вопросу (например, книги Л. Ладыгина, Э. Сойер), большое количество хрестоматий для сопровождения уроков хореографии, изданных в нашей стране и за рубежом [1, с. 24].

Все мы прекрасно знаем о том, что в классе хореографии с детьми работают два педагога – хореограф и музыкант (концертмейстер), поэтому дети получают не только физическое развитие, но и музыкальное.

В процессе обучения хореографии осуществляются следующие задачи музыкального воспитания:

1. Развитие музыкального восприятия метроритма;
2. Ритмичное исполнение движений под музыку, умение воспринимать их в единстве;
3. Умение согласовывать характер движения с характером музыки;
4. Развитие воображения, художественно-творческих способностей;
5. Повышение интереса учащихся к музыке, развитие умения эмоционально воспринимать ее;
6. Расширение музыкального кругозора детей. В работе педагога и концертмейстера всегда есть объективные сложности. Им приходится работать с детьми разного возраста (от начинающих школьников до выпускников). Наполнить музыкой каждое занятие, в соответствии с возрастом танцоров, репертуаром данной возрастной категории и танцевальным направлением, не просто. Путь один – постоянное совершенствование, серьезный творческий подход к работе [2, с. 5].

Можно выявить основные функции музыкального воспитания на уроке классического танца:

1. Развивающая. На уроке формируется музыкальная культура, развивается их музыкальный слух и образное мышление,

которые помогают при постановочной работе воспринимать музыку и хореографию в единстве. Музыка способствует развитию мышечного каркаса, так как помогает своей интонацией, донести до ребенка все цели и задачи движения, развивает координацию, развивает внутреннее состояние, выразительность ученика. Способствует развитию головного мозга. Согласно данным нейропсихологии, правое полушарие, образно говоря, «старше». Корни правополушарного мышления уходят в древнейшие слои психического. Указывая на особенность правого полушария мозга, ученые-нейропсихологи называют его «мифотворческим и архаическим», особо подчеркивая его связь с детским мышлением. Если правое полушарие смотрит на мир непосредственно-практически, то левое предпочитает абстрагирующее опосредование, символические формы и теоретические выводы. Правое полушарие живет и чувствует, левое – наблюдает и делает выводы. «Специализация» обоих полушарий позволила ученым сделать предположение о художественных наклонностях правого полушария, которому подчинена образная сфера деятельности человека, включая все несловесные и нелогические формы, а также об абстрактно-логических наклонностях левого полушария, которому подчинена речевая деятельность и любая иная, связанная с аналитической обработкой поступающих извне данных. Сравнивая характеристики лево- и правополушарного мышления, можно заметить явное соответствие между левополушарными процессами и стратегиями музыкального восприятия, характеризующими взрослых в отличие от детей, музыкантов в отличие от нем музыкантов, а также слушателей интрамузыкального типа, опирающихся в своем восприятии на структурные закономерности музыки, в отличие от слушателей экстрамузыкального типа, предпочитающих всевозможные ассоциации и образные параллели. Левополушарные стратегии восприятия, связанные с аналитическим подходом к материалу, предполагают умение разделять живое тело музыки на аспекты и стороны звучания и в то же время слышать взаимосвязь этих условно отделенных друг от друга сторон и аспектов – гармонии и ритма, фактуры и формы, звуковысотной линии и ладовых отношений. Без сложной интеллектуальной деятельности, пусть и бессознательной, невозможно осмыслить всю совокупность музыкальных событий, совершающихся внутри звукового процесса. Правополушарные стратегии предполагают конкретность и внимание к единичному явлению как таковому, они тяготеют к фрагментарности, точности восприятия, к мышлению аналогиями. Эти качества характеризуют музыкальное восприятие детей, нем музыкантов и слушателей с «образной» типом восприятия – целостность, нерасчлененность на аспекты и категории, свойственная правому полушарию, соответствует столь же целостному, даже отчасти диффузному, смутному образу произведения в сознании детей, нем музыкантов и слушателей с «образной» стратегией музыкального восприятия. При этом ведущей операцией правополушарного мышления является перевод последовательно совершающихся событий в целостный образ [3, с. 15].

2. Образовательная. При работе с нотным материалом ученики получают азы музыкального образования. Ясная фразировка, яркие динамические контрасты помогают детям услышать музыку и отразить её в танцевальных движениях. Музыкальное оформление урока должно прививать учащимся осознанное отношение к музыкальному произведению – умение слышать музыкальную фразу, ориентироваться в характере музыки, ритмическом рисунке, динамике. Вслушиваясь в музыку, ребенок сравнивает фразы по сходству и контрасту познает их выразительное значение, следит за развитием музыкальных образов,

составляет общее представление о структуре произведения, определяет его характер. У детей формируются первичные эстетические оценки.

3. Эстетическая. Искусство танца без музыки существовать не может. Музыка и танец в своем гармоничном единстве – прекрасное средство развития эмоциональной сферы детей, основа их эстетического воспитания [4, с. 138]. Успех работы с детьми во многом зависит от того, насколько правильно, выразительно и художественно пианист исполняет музыку, доносит её содержание до детей. На занятиях хореографии учащиеся приобщаются к лучшим образцам народной, классической и современной музыки, и, таким образом, дети узнают множество фактов из истории литературы живописи и т. д. Концертмейстер и педагог ненавязчиво учит детей отличать произведения разных эпох, стилей, жанров. Он должен сделать достоянием учеников ту музыку, которую создали великие композиторы-хореографы: Глинка, Чайковский, Глазунов, Штраус, Глиэр, Прокофьев, Хачатурян, Кара-Караев, Щедри и другие.

Можно сделать вывод, что музыкальное оформление привлекает воспитанников эстетические вкус, осознанное отношение к музыкальному произведению – умение слышать музыкальную фразу, помогает ориентироваться в характере музыки, ритмическом рисунке, динамике. Весь урок классического танца строится на музыкальном материале. Переходы от упражнений у станка к упражнениям на середине зала и обратно, а также поклоны в начале и после окончания занятия музыкально оформлены, чтобы воспитанники привыкали организовывать свои движения согласованно с музыкой. Именно музыка, хорошо подобранная, позволяет с первого урока избежать формального подхода к самым простым упражнениям. Музыкальное поддержание урока – дело первостепенной важности. Именно в течение последовательного ряда занятий ребёнок приучается к своеобразному мелодическому мышлению. Музыка вызывает двигательные реакции и углубляет их, не просто сопровождает движения, а определяет их сущность. Таким образом, задачей концертмейстера является развитие «музыкальности» танцевальных движений.

Библиографический список

1. Ярмолович Л.И. *Элементы классического танца и их связь с музыкой*. Москва, 1952.
2. Метлов Н.А. *Музыка – детям*. Москва, 1985.
3. Дзержинская И.П. *Музыкальное воспитание младших дошкольников*. Москва: Просвещение, 2006.
4. Лангер С. *Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства*. Москва: Республика, 2000.

References

1. Yarmolovich L.I. *‘Elementy klassicheskogo tanca i ih svyaz’ s muzykoj*. Moskva, 1952.
2. Metlov N.A. *Muzyka – detyam*. Moskva, 1985.
3. Dzerzhinskaya I.L. *Muzykal'noe vospitanie mladshih doshkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
4. Langer S. *Filosofiya v novom klyuche: Issledovanie simvoliki razuma, rituala i iskusstv*. Moskva: Respublika, 2000.

Статья поступила в редакцию 17.11.17

УДК 371.1.07

Nedvetskaya M.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia),
E-mail: nedmarina@yandex.ru

Korobova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia),
E-mail: ekkorobova@yandex.ru

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

SOCIAL AND ECONOMIC ASPECTS OF MANAGING RESOURCES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF MODERNIZING OF RUSSIAN EDUCATION. The article deals with a problem of modern management of resources of an educational institution on the basis of the system and activity approaches. The idea that the optimization of the education management system is directly related to the regulation of all educational activities in Russia is substantiated. The article raises a question of the need for each educational institution to develop its unique set of resources, the mechanisms for their development and methods of their application in pedagogical practice, and also to adapt them to their specific goals and activities. The work presents a comprehensive study of the process of building a resource strategy for an educational organization and its systematic use in the context of modernizing education in Russia. In this regard, special attention is paid to the analysis of the economic sustainability of the educational organization, which consists of factors of external and internal impact on the system. The authors use studies of existing models of resource management of educational organizations and find that the concept of socio-economic sustainability of a particular educational organization becomes one of the key tasks of the successful operation of the educational system as a whole. The key thesis is that the assessment of the socio-economic sustainability of the educational institution is a constant process, depending on many external factors, such as market needs, the existing education policy in the region, a list of prospective professions and socially significant qualities of the school-leaver, in demand by the society.

Key words: management, resource, education, educational institution, education system.

М.Н. Недвецкая, д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва,
E-mail: nedmarina@yandex.ru

Е.В. Коробова, канд. пед. наук, доц. РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: ekkorobova@yandex.ru

Н.Н. Антонова, канд. пед. наук, доц. Московского городского педагогического университета, г. Москва,
E-mail: n73@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ РЕСУРСАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема современного управления ресурсами образовательного учреждения на основе системного и деятельностного подходов. Обосновывается идея о том, что оптимизация системы управления образованием напрямую связана с регулированием всей образовательной деятельности в России. В статье затрагивается вопрос о необходимости выработки каждым образовательным учреждением своего уникального набора ресурсов, механизмов их развития и методов их использования в педагогической практике, а также адаптации их под свои конкретные цели и направления деятельности. Статья посвящена комплексному исследованию процесса построения ресурсной стратегии образовательной организации и системы её планомерной реализации в условиях модернизации образования в России. В этой связи особое

внимание уделено анализу экономической устойчивости образовательной организации, которая складывается из факторов внешнего и внутреннего воздействия на данную систему. На основе изучения существующих моделей управления ресурсами образовательных организаций авторами установлено, что понятие социально-экономической устойчивости конкретной образовательной организации становится одной из ключевых задач успешной деятельности образовательной системы в целом. В качестве ключевого доказательства приводится тезис о том, что оценка социально-экономической устойчивости образовательного учреждения – процесс постоянный, зависящий от многих внешних факторов, таких как потребности рынка, существующая политика в области образования в данном регионе, перечень перспективных специальностей и социально значимых качеств выпускника, востребованного обществом.

Ключевые слова: управление, ресурс, образование, образовательное учреждение, система образования.

Образование как открытая деятельностная система имеет ресурсы – составляющие компоненты (материальные, кадровые, финансовые и др.), превращающие первоначально поставленную перед системой цель в результаты. Ресурсы – это энергетическая основа любой системы, ключевой фактор ее успешного функционирования. Суть образовательной деятельности такова, что её результат напрямую зависит от качества преобразования исходного ресурса – личности. Именно поэтому управление ресурсами – одно из важнейших направлений регулирования деятельности образовательной системы в России. Сегодня система управления ресурсами является составной и неотъемлемой частью общей работы руководителя по оптимизации процессов, происходящих в образовательном учреждении. Несмотря на общие принципы управления ресурсами, выработанные экономической наукой и практикой, каждое образовательное учреждение – это уникальный набор ресурсов, их развития и привлечения, способов управления ими и использования их в деятельности, а значит, каждая организация должна создавать собственную систему управления этими ресурсами, адаптированную под сформулированные цели и направления её деятельности.

В основе системы управления ресурсами лежит тщательное планирование, отражающее определение потребностей в ресурсах, поставки и закупки, а также целесообразное распределение уже закупленных ресурсов. В научной литературе различают трудовые и материально-технические ресурсы. При этом в рамках управления ресурсами потребности в ресурсах укладываются в функции потребности, а доступность ресурсов – в функции доступности [1]. В самом общем виде управление ресурсами включает в себя ресурсную стратегию и систему её планомерной реализации (процессы планирования, поставок, закупок, распределения, учета и контроля трудовых и материально-технических ресурсов и др.). Таким образом, результативность в достижении целей обеспечивается правильным привлечением, применением и развитием имеющихся ресурсов для производства образовательных услуг, а также управлением этими процессами.

Образовательные услуги являются синтезом ресурсов конечных «потребительских» благ (т. н. производственные «мощности», продукты для личного и общественного потребления) и информационных ресурсов, включающих в себя научный потенциал, культуру и просвещение [2]. Современные образовательные учреждения, функционируя в постоянно меняющихся условиях высокой сложности, динамичности социально-экономической среды и активно развивая политику рыночных отношений, используют специально выработанные методы управления, позволяющие обеспечить конкурентоспособность образовательных услуг, предоставляемых населению. Сфера образования в России традиционно является приоритетной для государства, поэтому планирование и управление ресурсами образовательной системы, нацеленное на повышение её эффективности, должно стать интегративной основой, обеспечивающей качество предоставляемых услуг. Существующая долгие годы практика полной государственной поддержки образовательных организаций существенно снизила их способность в конкурентной борьбе отстаивать право существовать и осуществлять деятельность. В последние десятилетия законы экономической прибыли коснулись и образования: в частности, современные принципы государственного финансирования организации напрямую обусловлены результатами, которые образовательное учреждение может продемонстрировать за определённый период.

В связи с этим в условиях модернизации отечественного образования, а также в свете создания образовательных комплексов и холдингов понятие финансовой устойчивости конкретной образовательной организации становится одной из ключевых задач успешной деятельности образовательной системы в целом. Однако недостаточно полная разработанность научно-методологического инструментария, позволяющего управлять эконо-

мической устойчивостью и применимого к специфике образовательной деятельности, не позволяет в полной мере решить эту задачу. Необходимость привлечения в деятельность учреждения максимального объёма внебюджетных средств и их рациональное использование тесно связано с его инвестиционной привлекательностью, востребованностью оказываемых услуг на рынке труда. Существующая законодательная и нормативно-правовая база регламентирует основные принципы финансирования образовательных учреждений, направленные на рациональное использование доходов и повышение экономической устойчивости.

Общим проблемам управления устойчивым развитием организации посвящены труды многих отечественных ученых-экономистов (А.Г. Аганбегян, М.В. Иванищев, Е.В. Кипчарская, Д.В. Кузьмин, А.А. Мартынов, В.Н. Меркулов, Э.С. Минаев, А.Б. Олейник, И.Н. Омельченко, С.В. Савин, С.С. Старикова, В.А. Туников, С.Г. Фалько и др.). Среди зарубежных исследований по данной проблеме мы отмечаем труды И. Ансоффа, П. Друкера, Дж. Кейнса, Ф. Котлера, А. Курно, А. Лернера, У. Оучи, Дж. Ригса, Й. Шумпетера и др.

Поскольку образовательная организация по всем признакам признана открытой деятельностной системой, она находится в непрерывном взаимодействии с внешней средой. Следовательно, экономическая устойчивость образовательной организации складывается из факторов внешнего и внутреннего воздействия на данную систему. Внешними факторами воздействия являются:

- потребители образовательных услуг;
- поставщики, с которыми заключены соответствующие договоры;
- конкурентоспособные организации (государственные и частные образовательные учреждения всех типов и видов);
- органы налогового контроля;
- финансово-кредитные организации.

От грамотности партнёрских отношений с государственными и коммерческими организациями зависит стабильность существования образовательного учреждения. Осуществляя деятельность в постоянно меняющихся внешних условиях, современное образовательное учреждение рассчитывает не только на господдержку, но и вырабатывает собственную стратегию «выживания», используя имеющиеся ресурсы. Компетентность руководителя при таком длительном планировании заключается в том, чтобы, приняв во внимание существующую ситуацию и отталкиваясь от настоящих реалий, построить стратегию успешного существования организации в будущем, независимо от экономической ситуации в стране и финансовой политики государства.

Разрабатывая целостную систему управления экономической устойчивостью и разрабатывая методы её оценки, руководитель образовательного учреждения ставит перед собой цель обеспечить конкурентоспособность своего учреждения, используя на практике современные технические достижения. Достижение данной цели связано с реализацией следующих задач:

- комплексный анализ функционирования существующих в условиях глобализации крупных образовательных систем;
- исследование содержания категорий «экономическая устойчивость» и «экономическая стабильность» в контексте обеспечения конкурентоспособности применительно к образовательной организации;
- исследование существующих в науке подходов, применимых к оценке и управлению экономической устойчивостью образовательной организации;
- разработка теоретических положений и базовых принципов процесса управления экономической устойчивостью образовательной организации в условиях обеспечения её конкурентоспособности;
- разработка методов оценки и обобщающих показателей экономической устойчивости образовательной организации и долгосрочной стратегии повышения устойчивости её деятельности.

Внешняя устойчивость образовательного учреждения рассматривается на различных уровнях: на уровне конкретной организации, отдельной образовательной отрасли и государственной политики в целом. Внутренняя устойчивость базируется, в первую очередь, на функционирующем равновесии внутренних подсистем. Так, исследователи А.С. Бурмистрова и О.И. Литвинова выделяют три уровня внутренней экономической устойчивости образовательной организации:

1. Техничко-технологический – уровень обеспеченности организации в соответствии с требованиями и достижениями современной науки, а также с учётом возможностей образовательной отрасли.

2. Финансово-экономический уровень характеризует систему с точки зрения возможности самостоятельно обеспечить стабильное прогрессивное развитие, а также способности организации отвечать за свои финансовые обязательства, заключённые договоры и контракты.

3. Организационный – уровень эффективности использования нематериальных ресурсов, в том числе, и кадровых ресурсов [3, с. 2].

Очевидно, что в планомерном развитии всех указанных уровней экономической стабильности лежит залог устойчивого конкурентного преимущества образовательной организации. Постоянное обновление спектра образовательных услуг, эффективная кадровая политика, а также полное задействование имеющихся технических ресурсов системы работают на интегративные показатели экономической устойчивости. Тщательно продуманная руководителем стратегия противостояния негативному воздействию внешней среды, основанная на расширении спектра предоставляемых услуг, учёте потребностей заказчика (родителей, социума), помогает укрепить позиции образовательного учреждения на рынке.

Российское образование всех ступеней имеет чрезвычайно важное значение для экономики страны. От уровня качества отечественного образования зависит экономика страны, конкурентоспособность её специалистов и культура населения в целом. В связи с этим показатели экономической стабильности конкретной организации напрямую складываются из того, насколько эффективна деятельность всей системы образования. Осуществляя постоянный мониторинг рынка образовательных услуг, учреждение имеет возможность всесторонне оценить собственное положение на этом рынке по трём направлениям:

- оценка конкурентоспособности организации;
- оценка её финансовой устойчивости;
- оценка экономического потенциала.

Сравнивая предлагаемые услуги с образовательными программами конкурентов, руководитель может оценить, насколько услуги его организации являются востребованными современным обществом, соответствуют уровню предоставления услуг в данном регионе. Результатом такой комплексной оценки должны стать обновлённые принципы экономической и образовательной деятельности организации, её взаимодействия с государственными органами, заказчиками (государством, некоммерческими предприятиями и частными компаниями) и партнёрами.

Таким образом, в основе оценки экономической устойчивости лежит способность образовательной организации обеспечивать динамику внешних экономических показателей в длительной перспективе. Оценка экономической устойчивости – процесс постоянный, зависящий от многих внешних факторов, таких как потребности рынка, существующая политика в области образования в данном регионе, перечень перспективных специальностей и социально значимых качеств выпускника, востребованного обществом и т. д. Руководитель образовательной организации, планирующий стратегию управления экономической устойчивостью в постоянно меняющихся внешних условиях, оценивает возможные риски, прежде чем принимает управленческое решение.

Балансируя между воздействием внешних и внутренних факторов, образовательное учреждение соблюдает экономическую стабильность, обеспечивает стабильные показатели

финансового роста, что, в конечном счёте, формирует его положительный экономический имидж. Таким образом, деятельность руководителя по совершенствованию системы управления экономической устойчивостью образовательной организации способствует повышению её конкурентоспособности, грамотному использованию имеющихся в системе ресурсов, а значит, являясь основой обеспечения качества работы всей образовательной отрасли страны.

Сегодня для повышения эффективности использования ресурсов образовательное учреждение получило права, прежде недоступные госучреждению: возможность оказывать платные образовательные услуги, рационально для бюджета использовать имеющиеся площади (сдавать часть помещения в аренду или предоставлять партнёрам во временное пользование в соответствии с условиями договора социального взаимодействия) [4, с.49]. Такое управление ресурсами позволяет организации уйти от финансовой зависимости, строящейся на господдержке, и самостоятельно планировать бюджет. Особенно это актуально для образовательных учреждений, имеющих в своей структуре учебно-производственные мастерские (хозяйства), которые могут осуществлять собственную экономическую деятельность либо в качестве компонента учебно-производственного комплекса, либо на правах самостоятельного производственного подразделения.

Анализ ресурсного потенциала образовательного учреждения является ключевым этапом стратегического анализа. Исследовав изолированно и в совокупности факторы успеха и неудач, руководитель может оценить возможности организации для эффективного функционирования, т. е. дать ответ на вопрос: может ли данное учреждение продолжать прогрессивный рост, или оно близко к периоду возникновения трудностей функционирования, и необходимо принимать меры по его стабилизации? [5]. Руководитель образовательной организации в таком случае отдаёт себе отчёт в том, что законодательные акты лишь создают механизмы для востребованности образования во всех сферах жизни, но осуществляют эти социальные изменения сами люди.

Следовательно, адаптируясь к новым экономическим условиям страны, руководитель от лица всего образовательного учреждения продумывает стратегию совершенствования финансирования, основанную на следующих перспективных направлениях:

1. Сохранение целевого финансирования образовательных учреждений на базе «подушевого» принципа», обеспечивающего текущие учебные и административно-хозяйственные расходы, заработную плату, подготовку и повышение квалификации, ремонт оборудования.

2. Расширение возможностей по привлечению образовательными учреждениями внебюджетных источников (особенно в отсутствие надлежащего бюджетного финансирования). Обеспечивая и создавая условия, при которых заработанные средства в полном объёме остаются в их распоряжении, учреждение получает большую самостоятельность в определении направлений использования этих средств.

3. Перспектива экономии ресурсов за счёт включения в план комплекса организационно-практических мер по рациональному экономическому использованию государственных средств. Это могут быть экономные формы организации учебного процесса, привлечение к учебному процессу ресурсов других организаций [6]. Такая мобилизация внутрихозяйственных резервов и сокращение непроизводственных расходов и потерь приводит к улучшению общей финансовой дисциплины и контролю за сохранностью финансовых и материально-технических ресурсов.

Таким образом, системная политика по управлению общим потоком финансирования образовательного учреждения приводит к существенному сокращению ненужных расходов, оптимизации финансовой деятельности учреждения, включающей госзаказ, заказы на региональном уровне, заказы предприятий и частных лиц, доходы от использования имущества и научной деятельности.

Библиографический список

1. *Основы рыночной экономики*. Под редакцией А.С. Пелиха. Москва: Наука, 1995.
2. Тихонов А.Н., Абрамишин А.Е. *Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты*. Москва: Вита-Пресс, 1998.
3. Бурмистрова А.С., Литвинова О.И. Экономическая устойчивость образовательных учреждений в новых организационно-экономических условиях. *Научные исследования в образовании*. 2013; 3: 37 – 38.
4. *Основы экономики*. Под редакцией О.Т. Лебедева. Москва: Наука, 1998.

5. Чекмарев В.В. *Экономические проблемы сферы образования*. Москва: ИНФРА, 2000.
6. *Финансы, деньги, кредит*. Под редакцией Р.В. Соколовой. Москва: Юрист, 2000.

References

1. *Osnovy rynochnoj ekonomiki*. Pod redakciej A.S. Peliha. Moskva: Nauka, 1995.
2. Tihonov A.N., Abramishin A.E. *Upravlenie sovremennym obrazovaniem: social'nye i ekonomicheskie aspekty*. Moskva: Vita-Press, 1998.
3. Burmistova A.S., Litvinova O.I. *Ekonomicheskaya ustojchivost' obrazovatel'nyh uchrezhdenij v novyh organizacionno-ekonomicheskikh usloviyah. Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2013; 3: 37 – 38.
4. *Osnovy ekonomiki*. Pod redakciej O.T. Lebedeva. Moskva: Nauka, 1998.
5. Chekmarev V.V. *Ekonomicheskie problemy sfery obrazovaniya*. Moskva: INFRA, 2000.
6. *Finansy, den'gi, kredit*. Pod redakciej R.V. Sokolovoj. Moskva: Yurist, 2000.

Статья поступила в редакцию 07.12.17

УДК 371.1.07

Nedvetskaya M.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia),

E-mail: nedmarina@yandex.ru

Korobova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia),

E-mail: ekkorobova@yandex.ru

Ovcharova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia),

E-mail: mandarisha1987@mail.ru

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MANAGEMENT OF THE INFORMATION SPACE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION. The article substantiates an idea that in the post-informational Russian society a problem of managing the information space of an educational organization is not as acute, and the introduction of information technologies into the education system is supported at the state level. Based on the study of scientific and practical literature, materials of conferences and methodical journals devoted to this issue, it is determined that most information and communication technologies are developed primarily for the arrangement of the educational process, whereas in the management of educational activities they are poorly represented, which does not yet allow to talk about creating a unified information educational space in Russia. The article defines a concept of "unified information space of an educational institution", which implies compliance with the requirements for monitoring the quality of information services in education. Particular attention is paid to the promising areas of the development of the information educational space. The authors also study levels of the unified information space of the educational institution.

Key words: quality, management, information technologies, education, educational space.

М.Н. Недвецкая, д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, г. Москва,

E-mail: nedmarina@yandex.ru

Е.В. Коробова, канд. пед. наук, доц. РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: ekkorobova@yandex.ru

А.А. Овчарова, канд. пед. наук, докторант Московского городского педагогического университета, г. Москва,

E-mail: mandarisha1987@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье обосновывается идея о том, что в постинформационном российском обществе проблема управления информационным пространством образовательной организации стоит как нельзя остро, а внедрение информационных технологий в систему образования поддерживается на государственном уровне. На основе изучения научно-практической литературы, материалов конференций и методических журналов, посвященных данному вопросу, установлено, что большинство информационных и коммуникационных технологий разрабатываются преимущественно для организации учебно-воспитательного процесса, тогда как в сфере управления образовательной деятельностью они представлены слабо, что не позволяет пока говорить о создании единого информационного образовательного пространства России. В статье сформулировано понятие «единое информационное образовательное пространство учреждения», которое предполагает соблюдение требований, предъявляемых к мониторингу качества предоставления услуг в сфере образования. Особое внимание уделено перспективным направлениям развития информационного образовательного пространства. Особое внимание в статье акцентируется на уровнях единого информационного пространства образовательного учреждения.

Ключевые слова: качество, управление, информационные технологии, образование, образовательное пространство.

Важнейшим направлением в деятельности руководителя образовательного учреждения является управление информационным пространством в системе. Жизнь в постинформационном обществе формирует особый тип человеческого мышления – сегодня оно постоянно включено в единое пространство информации, живущее по своим собственным законам.

Образовательное учреждение, реализующее заказ государства в области подготовки будущего гражданина, способного жить и ориентироваться в сложной системе мирового информационного пространства, испытывает особую потребность в том, чтобы в своей образовательной, управленческой и хозяйственно-финансовой деятельности как можно скорее освоить и максимально активно использовать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). Активное внедрение информационных

технологий в обучение поддерживается на государственном уровне.

Такая информатизация образования сегодня затрагивает практически все сферы деятельности образовательного учреждения. Однако анализ научно-практической литературы, материалов конференций и методических журналов, посвященных данному направлению [1], позволяет говорить о применении информационных технологий в подавляющем большинстве учреждений не только в образовательно-воспитательном ключе (на уроках и во внеурочной деятельности, для создания обучающих программ и учебных пособий), но и в управлении учебным заведением, в создании образования, открытого для общественности, в конечном счете, – для конструирования единого информационного образовательного пространства России.

Единое информационное пространство – это отдельная подсистема внутри системы образования. Анализ литературы по современным теориям систем (работы И.В. Блауберга, В.П. Симонова, Э.Г. Юдина) позволяет выделить следующие ключевые признаки системы, соотносимые с сутью информационного пространства:

- систему образуют составные элементы (компоненты, части), наличие которых является минимальным для существования системы (применительно к образованию это руководитель, администрация, педагоги, обучающиеся, их родители);
- взаимодействие элементов обусловлено наличием структуры в системе – отношения, устойчиво сформировавшиеся между компонентом и системой и между самими компонентами (взаимодействуя, элементы дают системе новое качество, новый характер связи: безусловно, информационное пространство связывает всех её участников особыми отношениями, преобразующими конечный результат образования, качественно улучшая его);
- подчинённость системы достижению общей цели, которое диктует характер взаимодействия её элементов (образование как крупная социальная система требует решения важнейших стратегических задач для достижения целей общегуманистического характера: сегодня конечный результат образования – это личность, обладающая значимыми качествами, обеспечивающими достойное проживание в социуме);
- совокупные свойства системы больше отдельно взятых свойств каждого из элементов (в этом проявляется интегративность как важнейший признак системы, обусловленный взаимодействием элементов; информатизация общества изначально была призвана дать человечеству новое видение жизни и сформировать новый тип мышления: глобальный, объединяющий, генерализующий);
- элементы системы связаны особым видом связи (практически все участники образовательного процесса объединены между собой информационными потоками – это та функциональная связь, которая задаёт целевой, задачный, содержательный и аналитико-результативный компоненты системы);
- социальные системы характеризуются своей открытостью по отношению к внешним внутренним факторам (информационное пространство по своей сути призвано взаимодействовать с системой образования, быть вписанным в её структуру);
- развитие в педагогической науке отрасли менеджмента в образовании обуславливает признак управляемости системы (управление информационным пространством сегодня – важнейшее направление деятельности и ключевая компетенция руководителя).

Итак, единое информационное пространство образовательного учреждения – это важнейшая система, которая обладает исходными ресурсами (материально-техническими, информационными, кадровыми); имеет нормативно-организационную базу, методическое и техническое сопровождение; обеспечивает единое использование и обработку информации, что позволяет автоматизировать большинство управленческих и педагогических процессов. Руководство мониторингом проектов и программ в системе образования основывается на общих принципах управления, которые могут также применяться к проектам и программам любого уровня и направления [2]. Компетентный и грамотный руководитель знает, что организация своевременного мониторинга позволяет получить информацию, отвечающую следующим правилам:

1. Правило высокого стандарта. Результат проделанной работы учреждения должен содержательно и формально соотноситься с ключевыми требованиями, предъявляемыми к работе систем подобного типа, а также отвечать установленным стандартам и требованиям, выдвинутым со стороны заказчика (государства, населения).

2. Правило надёжности. Поддержка процесса управления проектами и программами предоставляет руководству и ответственному за принятие административных решений лицам надёжной и обоснованной отчётной документации, призванной помочь обеспечить качественное и эффективное управление выбранным проектом или программой.

3. Правило обратной связи. Взаимодействуя с потребителем услуги, учреждение остаётся открытым для конструктивной критики и адаптации к меняющимся потребностям общества, с этой целью регулярно различными способами получают отзывы и характеристик работы [3].

4. Правило содружества. Приобретённые организационные знания, а также регулярный обязательный обмен информацией и осмысленным опытом позволяет повысить эффективность и результативность работы учреждения.

Однако в современной практике и повседневной деятельности образовательное учреждение сталкивается с множеством проблемных тенденций:

- рост информационных потоков в разы выше, чем способность их обработать;
- оптимальные управленческие решения невозможно принимать в прежнем режиме – при стандартной обработке данных механическим способом;
- в целях своевременной корректировки возникающих сбоев работа в инновационном режиме требует постоянного оперативного анализа текущих ситуаций;
- требования руководящих организаций к отчётной документации, которая оформляется с соблюдением нормативных требований полностью в электронном виде.

Решение и предупреждение данных проблем видится сегодня в необходимости создания и управления информационным пространством образовательного учреждения. Это важнейшее направление деятельности руководителя, заключающееся в планомерном переводе воспитательно-образовательной, управленческой и финансовой деятельности учреждения на стандартизированные электронные программы в целях упорядочения поступающей, исходящей и текущей информации [4].

Создание информационного пространства отдельного образовательного учреждения напрямую определяет общее качество образования в регионе и стране. Качество организации и сопровождения информационного образовательного пространства может быть вписано в следующий категориальный ряд: качество результата информатизации – общее качество образования – качество жизни [5]. Уровни данной парадигмы взаимно детерминируют друг друга, обеспечивая достижение общесистемного результата – формирование и развитие у всех участников системы значимых в постинформационных обществе качеств: мобильности, гибкости, самостоятельного поиска знаний. Следовательно, соответствие качества информационной политики образования ожиданиям и запросам общества – необходимое условие существования любого образовательного учреждения. В связи с этим возрастает необходимость разработки качественно новых подходов к организации и управлению качеством информационного пространства образовательного учреждения.

Каждое учреждение, создавая собственную модель информатизации, включается в информационное пространство региона. Для осуществления этой задачи необходимо иметь квалифицированный коллектив, обладающий информационной культурой. Информационное пространство в данном случае рассматривается как конструктор, выступающий в различных модификациях: от физического пространства совместной учебной деятельности до виртуальной реальности гипертекстов, работающих на реализацию образовательных задач [6]. Таким образом, перспективами развития информационного образовательного пространства могут стать:

- Работа по формированию информационной культуры обучающихся не только путём применения современных информационных технологий, но и посредством активного их вовлечения в решение задач, требующих организации собственного информационного поиска.
- Изучение спектра возможностей и внедрение компьютерных информационных технологий на разных уровнях системы.
- Информационно-коммуникационное обеспечение образовательного процесса.
- Создание и контроль единого информационного пространства.
- Обсуждение и принятие алгоритма управления качеством информационного пространства.

Информационное пространство рассматривается в данной статье как система имеющихся в образовательном учреждении баз данных, профилей конкретных пользователей и их пространств, объединённых общей целью и производственными отношениями в рамках существующего поля и пополняющихся за счёт информационных потоков различной направленности. Формируя информационное пространство, руководитель образовательной организации часто сталкивается с проблемой определения его участников и форм их взаимодействия внутри и за пределами информационного поля образовательного учреждения, а также с задачей поэтапного описания структуры, всех информа-

ционных уровней и подуровней и определения информационных потоков. Информационными потоками единого пространства можно считать структуру образовательного учреждения, учебный план, тарификацию и штатное расписание [7]. Участниками данного пространства являются руководитель и администрация, педагогический состав, обучающиеся и родители.

Говоря об уровнях единого информационного пространства образовательного учреждения, имеются в виду те участники системы, деятельность которых вносит свой вклад в её развитие и на которых направлен образовательный результат.

1. Уровень администрации – обеспечивает вектор планирования и контроля информационного пространства. На данном уровне происходит:

- стратегическое планирование структуры информационного пространства и его наполнения;
- оценка возможностей материально-технического оснащения учреждения;
- мотивация активного использования коллективом информационно-коммуникационных технологий;
- обеспечение формирования внутреннего информационного пространства, эффективных каналов коммуникации;
- управление системой электронного документооборота;
- управление корпоративной отчетностью;
- создание нормативно-организационной структуры, обеспечивающей эффективное взаимодействие пользователей в условиях информационной среды;
- работа по оснащению рабочих мест в учреждении, составление оптимального расписания, позволяющего максимально эффективно использовать технические ресурсы;
- развитие информационных ресурсов и их содержательное наполнение;
- создание условий для использования возможностей информационных коммуникаций и ресурсов компьютерных сетей для учебно-воспитательного процесса.

2. Уровень педагогов – обеспечивает вектор создания и пополнения информационно пространства. На данном уровне происходит:

- разработка и подбор методик использования новых информационных технологий на занятиях;
- обучение кадров возможностям новых образовательных технологий, поддерживающих внедрение ФГОС нового поколения.
- создание банка обучающих и контролирующих программ по учебному предмету;
- создание банка учебных задач, способных расширить возможность выбора;
- создание условий для самостоятельной деятельности учащихся с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий;
- управление организационным и методическим обеспечением сбора, обработки, хранения информации;
- управление организацией работы на сайте образовательной организации.

Библиографический список

1. *Экономический справочник Директора школы*. Москва: ЦСЭИ, 1993.
2. *Управление современной школой*. Под редакцией М.М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 1992.
3. Терюкова Т.И. Качество образования и рыночный процесс. *Учитель*. 1998; 1: 4 – 9.
4. Недвецкая М.Н. *Нормативно-правовые основы педагогической деятельности работников общеобразовательных учреждений*. Москва: АПКиППРО, 2005.
5. *Работа администрации школы с учителем*. Под редакцией В.М. Лизинского. Москва: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998.
6. Поташник М.М. *Качество образования: проблемы и технология управления*. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
7. Афонина Е.С. Организация информационного пространства общеобразовательной школы. *Молодой учёный*. 2014; 5.1: 2 – 4.

References

1. *Ekonomicheskij spravocnik Direktora shkoly*. Moskva: CS'EI, 1993.
2. *Upravlenie sovremennoj shkoloj*. Pod redakciej M.M. Potashnika. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1992.
3. Teryukova T.I. Kachestvo obrazovaniya i rynochnyj process. *Uchitel'*. 1998; 1: 4 – 9.
4. Nedveckaya M.N. *Normativno-pravovye osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti rabotnikov obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Moskva: APKIPPRO, 2005.
5. *Rabota administracii shkoly s uchitelem*. Pod redakciej V.M. Lizinskogo. Moskva: Obrazovatel'nyj centr «Pedagogicheskij poisk», 1998.
6. Potashnik M.M. *Kachestvo obrazovaniya: problemy i tehnologiya upravleniya*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
7. Afonina E.S. Organizaciya informacionnogo prostranstva obscheobrazovatel'noj shkoly. *Molodoj uchenyj*. 2014; 5.1: 2 – 4.

Статья поступила в редакцию 07.12.17

УДК 371

Nurmagedov D.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Bases and Technology Elementary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru
Arslanalieva D.I., postgraduate, Department of Theoretical Bases and Technology Elementary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru

REASONINGS IN INITIAL COURSE OF MATHEMATICS. The article notes the necessity and the possibility of forming various types of inferences (induction, deduction, analogy) in the process of teaching the mathematics of junior schoolchildren. The positions, types of activity of the teacher and students, underlying the development of the system of exercises and tasks, focused on the formation of skills to draw conclusions, are determined. Examples of inferences in the process of studying various sections of the initial course of mathematics are given.

Key words: inference, induction, deduction, analogy, general premise, private premise, conclusion.

Д.М. Нурмагомедов, канд. пед. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

Д.И. Арсланалиева, соискатель каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

УМОЗАКЛЮЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В статье обосновывается необходимость и возможность формирования различных видов умозаключений (индукции, дедукции, аналогии) в процессе обучения математике младших школьников. Определены положения, виды деятельности учителя и учащихся, лежащих в основе разработки системы упражнений и заданий, ориентированной на формирование умений проводить умозаключения. Приведены примеры умозаключений в процессе изучения различных разделов начального курса математики.

Ключевые слова: умозаключение, индукция, дедукция, аналогия, общая посылка, частная посылка, вывод.

Усиление роли математики в современном мире, использование математических знаний в различных областях науки, техники и производства требует совершенствования содержания школьного математического образования, в котором главную роль отводят не только математическим методам познания окружающей действительности, но и формированию у учащихся умений выдвигать гипотезы, доказывать или опровергать их, обосновывая свои рассуждения. К числу основных методов рассуждений в процессе обучения математике в средней школе относятся: индукция, дедукция, аналогия. Эффективное усвоение этих методов требует проведения соответствующей пропедевтической работы при изучении начального курса математики.

В условиях реализации ФГОС НОО «... умение строить рассуждения, выбирать аргументацию, различать обоснованные и необоснованные суждения...» относится к числу важнейших целей математического развития младшего школьника [1, с. 226].

В работах А.К. Артемова [2], М.И. Моро [3], Н.Б. Истоминой [4] и др. показаны возможность и целесообразность формирования у младших школьников умения рассуждения с учетом возрастных особенностей их развития. Такого же мнения придерживается Г.В. Дорофеева [5], который подчеркивает, что «... умение логически мыслить и строить правильные умозаключения необходимо развивать с первых «прикосновений» детей к математике [5].

Содержание основных разделов начального курса математики представляет широкие возможности для формирования у младших школьников умений строить индуктивные и дедуктивные умозаключения, а так же умозаключения по аналогии.

Практика показывает, что наиболее часто в начальном курсе математики используются индуктивные умозаключения. Многие правила, свойства, закономерности выводятся индуктивным путем (например: если к числу прибавить единицу, то получим следующее за ним число при счете; переместительные свойства сложения и умножения; для того, чтобы узнать, на сколько одно число больше другого нужно из большего числа вычесть меньшее...), а использование их при решении конкретных примеров, заданий осуществляется путем проведения дедуктивных умозаключений.

Таким образом, рассмотрение различных теоретических вопросов в начальном математическом образовании непосредственно связано с использованием различных умозаключений. Однако мы полагаем, что использование их только при рассмотрении теоретического материала явно недостаточно для формирования соответствующих умений. Необходимо использовать и специальные упражнения, задания, направленные на построение нового, ранее неизвестного умозаключения. С целью использования индуктивных умозаключений учитель может самостоятельно, в дополнение содержащихся в учебниках, составлять соответствующие задания при изучении различных вопросов на-

чального курса математики. При их составлении целесообразно руководствоваться следующими положениями:

1. Рассмотрение необходимого и достаточного количества примеров, в которых повторяется наблюдаемая закономерность, позволит учащимся самостоятельно сформулировать вывод в результате индуктивного умозаключения.

2. Для самостоятельного «открытия» учащимися нового правила, свойства, закономерности и т. д. полезно использовать действия с предметами (рисунки, схемы, таблицы.)

3. Необходимо мотивировать детей к поискам новых примеров, фактов подтверждающих правильность вывода сделанного по индукции, а также научить их сопоставлять полученный вывод с теми условиями, на основе которых он сформулирован.

4. Рассуждение по индукции должно происходить с тесной связи с развитием речи учащихся, при этом необходимо следить за правильностью выражения наблюдаемых фактов, закономерностей, связей, зависимостей, точностью сформулированного вывода.

5. Если у учащихся вызывает затруднение в обосновании обобщающего вывода, учитель путем наводящих вопросов ориентирует их на его формирование и в случае необходимости уточняет сделанный обучающимися вывод.

6. Предусматривать выполнение работы связанной с воспитанием критического отношения к выводам сделанным в ходе индуктивного умозаключения.

Например: сравните примеры, найдите общее и сформулируйте новое правило (вывод):

1) $1+2$, $2+3$, $3+4$, $4+5$, $5+6$, $6+7$.

Вывод: «Сумма двух последовательных чисел есть число нечетное»;

2) $1-0$, $2-1$, $3-2$, $4-3$, $5-4$, $6-5$;

Вывод: «Если из последующего числа вычесть предыдущее, то получится 1».

3) $9+4-4$, $15+7-7$, $27+5-5$, $38+6-6$, $42+12-12$, $58+24-24$.

Вывод: «Если к любому числу прибавить и затем вычесть из него одно и то же число, то получите первоначальное число».

4) $18:2 \times 2$, $14:7 \times 7$, $15:3 \times 3$, $49:7 \times 7$, $54:6 \times 6$.

Вывод: «Если любое число разделить и умножить на одно и то же, то получится первоначальное число».

Рассматривая эти примеры, мы получили правильные умозаключения.

Немаловажное значение имеет рассмотрение случаев, когда в результате индуктивных рассуждений учащиеся приходят к неправильному выводу.

Например:

1. Проверь, делится ли каждое слагаемое на 2, если их сумма делится на 2:

$(2+4):2$ $(4+4):2$ $(6+2):2$ $(6+8):2$

Учащиеся путем анализа предложенных частных случаев могут прийти к выводу: «Если сумма делится на 2, то каждое слагаемое делится на 2». Этот вывод также является ошибочным, его можно опровергнуть, рассматривая следующий пример: $(3+5):2$. В этом случае сумма делится на 2, но слагаемые 3 и 5 не делятся на 2 и т. д.

Выполняя такие задания, учащиеся приходят к выводу, что заключение по индукции является всего лишь предположением, (гипотезой) которое должно быть либо доказано, либо опровергнуто.

Как известно, индукция тесно связана с дедукцией, они являются взаимодополняющими сторонами мыслительного процесса. Поэтому дедуктивные умозаключения с большей или меньшей степенью необходимо использовать при изучении начального курса математики, так как именно они способствуют воспитанию строгости, лаконичности, четкости мышления.

На практике учителя часто встречаются с трудностями, возникающими у учащихся при построении дедуктивных умозаключений по сравнению с индуктивным. Во многих случаях они связаны качеством знаний учащихся, неумением их применять, устанавливать связи между логическими шагами, неосознанностью умственных операций.

Для устранения таких недостатков целесообразно проведение следующих видов работ:

- мотивирование учащихся в проведении дедуктивных умозаключений;
- формирование общей идеи дедуктивного умозаключения;
- показ образца того или иного вида умозаключения;
- проведение умозаключений с опорой на различные виды наглядности;
- периодическое использование развернутых умозаключений;
- неярное ознакомление учащихся с некоторыми правилами вывода;
- обучение построению цепочки умозаключений при проведении простейших доказательств.

Уже в начальный период обучения математике учащимся можно предлагать задания тесно связанные с изученным материалом. Эти задания могут быть предложены после того, как школьники познакомятся со смыслом слов, обозначающих не строгий порядок (не старше, не выше, не моложе):

1) Дима ниже Ивана, а Иван ниже Олега. Кто ниже всех? Кто выше всех? Сделай рисунок.

2) Коля старше Серёжи, Боря моложе Серёжи. Кто моложе всех? Кто старше всех?

3) Сосна той же высоты, что и дом, а ель той же высоты, что и сосна. Что выше ель или дом?

4) Если баскетбольный мяч больше гандбольного, а гандбольный мяч меньше футбольного, то какой мяч меньше всех? Сделайте рисунок.

5) Иван не моложе Саши. Саша не моложе Коли. Кто из них старше? В дальнейшем можно предполагать задания типа:

6) Вставьте в предложение нужное слово: Если Иван ниже Коли, а Коля ниже Толи, то:

- a) Иван...Толи
- b) Толя...Коли.

Со второго класса можно начинать работу по формированию у учащихся умений проводить умозаключения по правилам заключения, отрицания и силлогизма.

Например, дополни умозаключения:

1) Все Митины друзья-футболисты. Олег – Митин друг. Значит Олег...

2) Все мальчики нашего класса пошли играть футбол. Коля не пошел играть в футбол. Значит...

3) Иван ровесник Пети, а Петя ровесник Коли. Значит...

4) Если число делится на 10, то его запись оканчивается нулем. Число X делится на 10, значит...

Весьма полезными являются упражнения на формирование умения рассуждать, доказывая свою точку зрения с помощью примера или контрпримера.

Например:

1) Докажите на примере следующие утверждения:

- Существуют четырехугольники, у которых все стороны равны.
- Некоторые однозначные числа не делятся на 2
- Некоторые прямоугольники не являются квадратами.

2) Опровергните с помощью примера следующие утверждения:

- Все четырехугольники – квадраты
- Все двузначные числа делятся на 2
- Всякий многоугольник, у которого все стороны равны – квадрат.

Рассмотрим задания, ориентированные на формирование дедуктивных умозаключений в процессе изучения арифметических действий:

1. Уже при составлении таблицы сложения и вычитания учащиеся проводят дедуктивные рассуждения. Например, в ходе составления таблиц учащиеся пользуются правилами: «Если к данному числу прибавить 1, то получим следующее за ним число при счёте», «Если из данного числа вычтем 1, то получим предшествующее ему число при счёте». Эти правилами служат общей посылкой. В качестве частных посылок выступают примеры: $7\pm 1, 15\pm 1, 99\pm 1$ и другие.

2. Восстановите правило, «Чтобы вычесть сумму из числа, можно сначала ...одно слагаемое, а потом...» Используя его найдите удобный способ нахождения значения выражений:

$$128 - (28 + 4) =$$

$$949 - (5 + 49) =$$

Таким образом, с помощью дедуктивных умозаключений младшие школьники могут обосновать истинность различных суждений в процессе изучения арифметического материала.

Большие возможности для формулирования у младших школьников умения строить дедуктивные умозаключения имеет процесс обучения решению текстовых задач. С этой целью можно предлагать задание следующего характера:

1. Используя правило «Чтобы узнать, на сколько одно число больше (меньше) другого, надо из большего числа вычесть меньшее», обоснуйте решение следующих задач:

a) У Оли 4 карандаша и 8 ручек. На сколько ручек больше, чем карандашей? На сколько карандашей меньше, чем ручек?

b) Коле 8 лет, а сестре 4 года. На сколько лет Коля старше сестры?

2. Используя правило «Чтобы найти большее число, надо к меньшему прибавить разность» обоснуйте решение следующих задач:

a) У Оли 5 карандаша, а у Тани на 4 карандаша больше. Сколько карандашей у Тани?

b) В саду 6 грушевых деревьев. Это на 2 меньше, чем вишневых деревьев. Сколько вишневых деревьев в саду?

Дедуктивные умозаключения можно использовать при изучении алгебраического и геометрического материала. Например:

1. Требуется решить уравнение: $x - 5 = 12$. Для нахождения неизвестного уменьшаемого учащиеся используют правило: «Чтобы найти неизвестное уменьшаемое, нужно к разности прибавить вычитаемое» (общая посылка). В данном уравнении разность 12, вычитаемое 5 (частная посылка). Заключение: «Нужно к 12 прибавить 5. Получим 17».

Рассмотрим теперь возможности использования аналогии в процессе обучения математике младших школьников.

Под аналогией понимается такой вид рассуждений (умозаключений), когда при наличии сходства двух объектов в некоторых признаках и при наличии дополнительного признака у одного из них делается вывод о наличии такого же признака. Схематически:

Объект А обладает признаками a, b, c, x .

Объект В обладает признаками a, b, c .

Вывод: объект В обладает признаком X.

Следует иметь в виду, что вывод по аналогии, в общем случае, как и по индукции, является лишь предположением, который в последующем необходимо доказывать или опровергать. Эта особенность аналогии не является препятствием для его использования в процессе обучения математике, так как учитель всегда имеет возможность поправить неверный вывод учащегося.

С целью ориентации учащихся на использование аналогии необходимо в доступной для них форме разъяснить её сущность, обращая внимание на то, что в математике часто открытие нового способа вычислений, правила, закономерностей и т. п. осуществляется по догадке.

Начальный курс математики имеет возможность использования аналогии при изучении свойств объектов, отношений между ними и действий с ними.

Например:

1) Тема урока: «Умножение суммы на число»

На доске записаны выражения: $(6+7)\times 3; 5\times(7+8)$.

Учащимся знакомо правило нахождения суммы на число, поэтому они могут найти значение числового выраженного написанного слева. После его нахождения учитель может поставить вопрос: «Кто догадается, как можно найти значение второго выражения?»

В основе догадки лежит аналогия. Учащиеся сравнивая выражения устанавливают, что в левом-сумма умножается на число, а в правом – число на сумму. Делая перенос известного им способа вычислений на новый случай, ученики находят результат, сформулируют соответствующее правило. Высказанную догадку они могут проверить путем использования переместительного свойства умножения: $5 \times (7+8) = (7+8) \times 5$.

В этом случае учащиеся сначала должны заменить сходство между объектами в некоторых отношениях, а затем самостоятельно высказать догадку о сходстве в других отношениях, то есть осуществлять умозаключение по аналогии.

2) Для использования аналогии в процессе обучения решению задач необходимо вначале восстановить способ решения аналогичной задачи. Затем предлагать решить новую задачу.

Учащиеся путем сравнения выявляют сходство отношений новой задачи с отношениями в ранее решенной задаче. На основе установление сходства, они делают вывод, что план решения новой задачи похожим на план ранее решенной задачи.

Рассмотрим пример использования аналогии при решении задач отличающихся друг от друга содержанием, но имеющих сходство в отношениях между данными.

Задача 1. Из двух городов, находящихся на расстоянии 420 км друг от друга, выехали одновременно навстречу друг другу мотоциклист со скоростью 60 км/ч и автомобилист со скоростью 80 км/ч. Через сколько часов они встретятся?

Задача 2. Мастер за час изготавливает 80 деталей, а ученик – 60 деталей. За сколько часов, работая вместе, они изготовят 420 деталей?

Осуществляя сравнение задачи № 2 с ранее решенной задачей № 1 учитель обращает внимание учащихся на сходство отношений данных в этих задачах:

- Количество деталей – расстояние;
- Время совместной работы – время совместного движения;
- Производительность труда каждого мастера – скорость каждого предмета.

Задачу 1 решали путем нахождения общей скорости движения мотоциклиста и автомобилиста и деления на нее данной длины пути. У учащихся возникает догадка, что данную задачу нужно решать аналогично, но только сначала нужно найти производительность в час мастера и ученика (то есть ответить на вопрос: сколько деталей изготавливает мастер и ученик за 1 час?).

Получим: 1) $80+60=140$ (дет) – изготовят мастер и ученик за 1 час.

2) $420:140=3$ (ч) – число дней совместной работы.

Проверка позволяет установить правильность решения задачи:

$$80 \times 3 + 60 \times 3 = 420 \text{ (деталей).}$$

На основе результатов нашего исследования мы пришли к выводу о том, что дидактически обоснованное, оптимальное сочетание различных умозаключений (индуктивных, дедуктивных и по аналогии) способствуют повышению эффективности обучения математике, целенаправленному развитию логического мышления и речи учащихся.

Библиографический список

1. Примерные программы по учебным предметам. *Начальная школа*: В 2 ч. Ч.1. Москва, 2011.
2. Артемов А.К. Приемы организации развивающего обучения. *Начальная школа*. 1995; 3: 35 – 39.
3. Моро М.И. Индукция, дедукция и аналогия при обучении математике. *Начальная школа*. 1975; 8: 21.
4. Истомина Н.Б., Лаврова Н.Н. Формирование логических умений в курсе математики *Начальная школа*. 1991; 1: 72 – 77.
5. Дорофеев Г.В. Содержание школьного математического образования. Основные принципы и механизмы обучения. *Концепция содержания школьного математического образования*. Москва, 1991: 5 – 6.

References

1. Primernye programmy po uchebnym predmetam. *Nachal'naya shkola*: V 2 ch. Ch.1. Moskva, 2011.
2. Artemov A.K. Priemy organizatsii razvivayushchego obucheniya. *Nachal'naya shkola*. 1995; 3: 35 – 39.
3. Moro M.I. Indukciya, dedukciya i analogiya pri obuchenii matematike. *Nachal'naya shkola*. 1975; 8: 21.
4. Istomina N.B., Lavrova N.N. Formirovanie logicheskikh umenij v kurse matematiki *Nachal'naya shkola*. 1991; 1: 72 – 77.
5. Dorofeev G.V. Soderzhaniye shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya. Osnovnye principy i mehanizmy obucheniya. *Konceptsiya sodержaniya shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 1991: 5 – 6.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 37.013.73:[379.852:316.346.32-053.6]

Olenina G.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: ustlama@mail.ru

PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING OF THE YOUTH TO THE PROJECT ACTIVITY IN CULTURE AND LEISURE SPHERE: PSYCHOLOGICAL AND ANTHROPOLOGICAL APPROACH. The article argues a correlation between the key features of project activity and a complex of a person's projection skills with a mental basis that reflects a psychological and anthropological face of today's Russia culture. The paper gives some proofs of the next thesis: specifics of a Russian's mentality determine some pedagogical risks in project activity that coexists with economical risks. So, teaching of youth (and its leaders) to project activity (touched with civil initiatives in culture and leisure sphere) aimed at overcoming the mental risks of projection and conversion the 1st type innovative activity, where the youth persons are target audience of civil innovative projects, into the 2nd type innovative activity, where the youth is a subject of its own projects. The most popular civil initiative is volunteering.

Key words: the youth, culture and leisure sphere, project activity, civil initiatives, volunteering, mental difficulties of project activity teaching, psychological and anthropological approach.

Г.В. Оленина, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: ustlama@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЁЖИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ДОСУГА: ПСИХОАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье обосновано соотношение сущностных черт проектной деятельности и комплекса проектных умений личности с ментальными основами, отражающими психоантропологический срез российской культуры. В данном исследовании доказывается, что специфика российского менталитета обуславливает педагогические «риски» проектной деятельности, суще-

ствующие наряду с рисками экономическими. В связи с чем педагогика обучения молодёжи и ее лидеров проектной деятельности, касающейся гражданских инициатив в сфере культуры и досуга, нацелена на преодоление ментальных рисков проектирования и перевод инноватики первого типа, где молодёжь – целевая группа гражданских инициативных проектов, в инноватику второго типа, где молодёжь – субъект своего проекта. Наиболее популярной гражданской инициативой в современных условиях является добровольческая (волонтерская) деятельность.

Ключевые слова: молодёжь, сфера культуры и досуга, проектная деятельность, гражданские инициативы, добровольчество, ментальные трудности обучения проектированию, психоантропологический подход.

Под проектированием понимается конструктивно-творческая деятельность, направленная на изменение, инновирование объекта преобразования с помощью проектных идей и действий субъекта проектирования, способствующих решению проблемы проекта, где проблема является генетической причиной проекта [1]. Методология проектирования отражает различные взгляды на социально-культурную реальность и способы взаимодействия субъекта преобразования с объектом преобразования. Если объектом преобразования являются гражданские отношения в обществе, то потенциальным субъектом гражданских инициатив является молодёжь. Под гражданскими инициативами понимаются активные инициативные гражданские действия, направленные на решение проблем социально ослабленных категорий населения, обустройства быта, территорий в местах проживания, здорового образа жизни, создание общественных объединений, ассоциаций, других проблем, решаемых с целью повышения качества жизни и благосостояния людей в контексте формирования гражданского общества в России. Наиболее популярной гражданской инициативой в современных условиях является добровольческая (волонтерская) деятельность. Для того, чтобы стать реальным субъектом инновационных гражданских процессов, кроме прочих равных условий, молодёжи необходим организационно-педагогический инструмент для оптимизации своей субъектности, преодоления кризиса гражданской идентичности, развития социального творчества. И таким инструментом является социально-культурное проектирование. Об этом изложено автором статьи в монографиях и других научных публикациях [2; 3; 4].

Анализ теоретической литературы по проблеме жизненного цикла проекта, этапов проектирования [5] позволил выделить такие существенные черты педагогики проектной деятельности и соответствующие им умения проектировщика, как: 1) направленность на изменение проблемной ситуации в обозримом будущем, обусловленном сроком реализации проекта; желание (мотив) и умение найти и проанализировать проблему, а для этого собрать, обработать, систематизировать информацию и синтезировать идею проектного решения; 2) строгое целеполагание и поиск вариантов решения на этапе концептуализации проекта, выбор адекватных средств целедостижения, умение предвидеть риски проекта (потенциальные трудности), наметить альтернативные пути достижения цели на этапе планирования, т. е. аналитико-технологические проектировочные умения; 3) координация усилий, совместная работа группы проектировщиков как субстанциональных субъектов проектной деятельности при индивидуальной ответственности руководителя (лидера) проектной группы за конечный результат, т. е. умение работать в команде в условиях координации и субординации на этапе создания проекта, его анализа, оценки, продвижения (внедрения) и реализации.

Впервые понятие ментальности ввел французский ученый Л. Леви-Брюль. Менталитет – это глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущих этносу как большой группе людей, сформировавшейся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях [об этом: 7].

Аналитический обзор работ Н.А. Бердяева [8], В.С. Соловьева [9], В. Шубарта [10], А. Кураева [11], В.С. Библера [12], И.Г. Дубова [13], А.П. Маркова [7] позволил обобщить нижеследующие положения.

Во-первых, проектирование гражданских инициатив развивается в сфере и в социальном и индивидуальном времени досуга, следовательно, как деятельность свободная, совершаемая не по принуждению, а по душе, она является деятельностью, альтруистической, бескорыстной. В этом плане подобная деятельность не противоречит такой ценностной доминанте российской культуры, как низкая значимость факторов материального благополучия [11] и ориентация на идеальную, духовную сферу бытия и ментальные качества милосердия и взаимопомощи [9].

Но в результате кризиса культурной и гражданской идентичности, отмечаемого у современной молодёжи, массового

альтруизма и массового участия молодёжи в благотворительных социально-защитных, социально-творческих гражданских проектах ожидать трудно. Мы должны отдавать себе отчет в том, что хотя информация о молодёжных волонтерских проектах очень часто появляется в СМИ и Интернете, количество постоянно и добровольно участвующих в них молодых людей очень незначительное. Следовательно, в педагогике социально-культурного проектирования гражданских инициатив молодёжи необходимо иметь комплекс средств, развивающих альтруистическую мотивацию, вовлекающих молодёжь в социально-творческие проекты. Это нужно для того, чтобы преодолеть инертность и апатию, «разбудить» инициативу, идущую от молодёжи. Причиной апатии является и то, что часто источник гражданской инициативы исходит от государственных структур, а институту государства российские люди ментально не доверяют [14].

Во-вторых, проектная деятельность связана с проекцией будущего («проект – в переводе с латинского – брошенный вперед») [15]. В данном случае ориентация на будущее ценностно соотносится с такой сущностной чертой русской национальной культуры, как неукоренённость в настоящем и постоянная обращённость в прошлое или будущее [13]. Неслучайно в 90-е гг. XX в. на волне перестроечных процессов общественная мысль России, пытаясь сформулировать новый вариант национальной идеи, обращалась к прошлому опыту России [16] (отсюда активизация деятельности музеев, историко-мемориальных комплексов, реставрационных мастерских, открытие закрытых ранее архивов и так далее). Но, пережив этот этап, наше общество снова смотрит в будущее, принимая национальные проекты и стратегии культурной и молодёжной политики.

Но такие ментальные черты, как нелюбовь ко всякой организационной оформленности, законченности, нежелание долго обдумывать что-либо, легче поверить чему-либо, кому-либо [7], не способствуют быстрому и эффективному обучению проектной деятельности российской молодёжи. Следовательно, в педагогике проектной деятельности необходимо иметь комплекс методов обучения проблемному мышлению, умению видеть организационно-деятельностную основу любого проектного действия, как это существует в теории и практике мышления антропологической педагогической школы отца и сына Щедровицких [17].

В-третьих, проектирование молодёжных гражданских инициатив, как правило, осуществляется группой молодёжи. С одной стороны, формирование социально-психологического климата этой группы совпадает с ментальным доминированием социальных ориентаций над индивидуально-личностными, а также общинным характером бытия как ценности российской ментальности. С другой – не способствует персональной ответственности участников проектной группы. Следовательно, в педагогике проектной деятельности необходимо уделять внимание индивидуально-личностному подходу, создавать успех каждого члена команды, формируя при этом «поле его личной ответственности». Лучше всего такая задача решается с помощью игровых методов, методов деловой игры, применяемых в проектном обучении [5].

Изучение ментальных основ в рамках психоантропологического подхода в теории проектной деятельности, таким образом, позволяет отследить психологические риски невнедрения инновации уже на этапе ее проектирования и предложить педагогические способы выхода из данной ситуации. Самым сложным здесь представляется риск отторжения строго рациональных действий проектирования «синкретическим по типу ментальным сознанием россиян, не ориентированным на понимание сложностей и противоречий природного и социального мира, мира культуры, но воспринимающего мир целостным и нерасчленённым» [18]. Вторым, не менее важным, риском является апатия, равнодушие к активной, инициативной деятельности либо декларирование сопричастности к инициативе на словах, в то время как на деле постулируется личная позиция неучастия. Выход из данной ситуации представляется в педагогической опоре на социальную активность лидеров учащейся молодёжи.

Библиографический список

1. Дридзе Т.М., Орлова Э.А. *Основы социокультурного проектирования*. Москва, 1995.
2. Оленина Г.В. Социальное творчество студенческой молодёжи и педагогическая проблема его проектирования в сфере досуга. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 108 – 110.
3. Оленина Г.В. Классификация практических моделей добровольческой деятельности молодёжи: анализ опыта некоммерческих общественных организаций в регионах центральной России и Сибири. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2006; 2: 64 – 68.
4. Оленина Г.В. *Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодёжи: история, теория, методология, практика*. Барнаул, 2012.
5. Марков А.П., Бирженюк Г.М. *Основы социокультурного проектирования*. Санкт-Петербург, 1998.
6. Слободчиков В.И. *Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся*. Москва, 2002.
7. Марков А.П. *Духовный опыт России как ресурс национально-культурной идентичности (аксиологический и антропологический аспекты)*. Санкт-Петербург, 2000.
8. Бердяев Н.А. *Судьба России*. Москва, 1990.
9. Соловьёв В.С. *Оправдание добра. Нравственная философия. Сочинения*. Москва, 1990; Т. I.
10. Шубарт В. *Европа и душа Востока*. Москва, 1997.
11. Кураев А. *Человек перед иконой*. Москва, 1992.
12. Библер В. С. Россия и Запад в канун XXI века. *Мегаполис-Экспресс*. 1991. № 3.
13. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ. *Вопросы психологии*. 1993; 5: 20 – 29.
14. Гачев Г.Д. *Русская дума. Портреты русских мыслителей*. Москва, 1991.
15. Курбатов В.И., Курбатов О.В. *Социальное проектирование*. Ростов-на-Дону, 2001.
16. Ахиезер А.С. *Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России)*. Новосибирск, 1997; Т. 1. От прошлого к будущему.
17. Щедровицкий П.Г. *Очерк основных идей системомыследеятельностной педагогики. Очерки по философии образования: ст. и лекц.* Москва, 1993.
18. Марков А.П. *Проектирование маркетинговых коммуникаций. Рекламные технологии. Связи с общественностью. Спонсорская деятельность*. Ростов-на-Дону, 2006.

References

1. Dridze T.M., Orlova E.A. *Osnovy sociokul'turnogo proektirovaniya*. Moskva, 1995.
2. Olenina G.V. Social'noe tvorchestvo studencheskoj molodezhi i pedagogicheskaya problema ego proektirovaniya v sfere dosuga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 108 – 110.
3. Olenina G.V. Klassifikaciya prakticheskikh modelej dobrovol'cheskoj deyatel'nosti molodezhi: analiz opyta nekommercheskikh obschestvennykh organizacij v regionah central'noj Rossii i Sibiri. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2006; 2: 64 – 68.
4. Olenina G.V. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskih iniciativ molodezhi: istoriya, teoriya, metodologiya, praktika*. Barnaul, 2012.
5. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. *Osnovy sociokul'turnogo proektirovaniya*. Sankt-Peterburg, 1998.
6. Slobodchikov V.I. *Metod proektov kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostej uchashchihsya*. Moskva, 2002.
7. Markov A.P. *Duhovnyj opyt Rossii kak resurs nacional'no-kul'turnoj identichnosti (aksiologicheskij i antropologicheskij aspekty)*. Sankt-Peterburg, 2000.
8. Berdyayev N.A. *Sud'ba Rossii*. Moskva, 1990.
9. Solov'ev V.S. *Opravdanie dobra. Nравstvennaya filosofiya. Sochineniya*. Moskva, 1990; Т. I.
10. Shubart V. *Evropa i dusha Vostoka*. Moskva, 1997.
11. Kuraev A. *Chelovek pered ikonoi*. Moskva, 1992.
12. Bibler V. S. Rossiya i Zapad v kanun XXI veka. *Megapolis-'Ekspress*. 1991. № 3.
13. Dubov I.G. Fenomen mentaliteta: psihologicheskij analiz. *Voprosy psihologii*. 1993; 5: 20 – 29.
14. Gachev G.D. *Russkaya дума. Portrety russkikh myslitelej*. Moskva, 1991.
15. Kurbatov V.I., Kurbatov O.V. *Social'noe proektirovanie*. Rostov-na-Donu, 2001.
16. Ahiezer A.S. *Rossiya: kritika istoricheskogo opyta (sociokul'turnaya dinamika Rossii)*. Novosibirsk, 1997; Т. 1. Ot proshlogo k buduschemu.
17. Schedrovickij P.G. *Ocherk osnovnykh idej sistemomysledeyatelnostnoj pedagogiki. Ocherki po filosofii obrazovaniya: st. i lekc.* Moskva, 1993.
18. Markov A.P. *Proektirovanie marketingovykh kommunikacij. Reklamnye tehnologii. Svyazi s obschestvennost'yu. Sponsorskaya deyatel'nost'*. Rostov-na-Donu, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 378

Berezikova T.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia),
E-mail: rio_aaep@mail.ru

EDUCATIONAL TEXT IN THE INNATRAVUZUY LITERATURE: PROBLEMS OF QUALITY. The article analyzes some issues in creating and editing of textbooks for universities in the light of the new requirements of the Federal National Educational Standards for text quality. A student textbook is described as a system encompassing text (information), visual and non-verbal content, literary form, physical construction, and print quality. Development of teaching guides should promote an active formation of competencies in students by providing case studies, practical tasks, and tests. The thought that joint activity of professionals is necessary for quality providing the published books is proved: author, editor, designer, printer and other experts, i.e. representatives of the most various structures of a higher educational institution.

Key words: level-sensitive education, the formation of competencies, university study guides, structured text, editing, printing quality.

Т.И. Березикова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул,
E-mail: rio_aaep@mail.ru

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА

В статье анализируются проблемы создания и редактирования учебной литературы для вузов в свете новых требований, предъявляемых Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования к её качеству. Учебная книга для студентов рассматривается как система в единстве содержания (информации), знаковой (смысловой и невербальной) литературной формы, материальной конструкции и аппарата издания. Ее методическое обеспечение должно способствовать активному формированию компетенций студентов путем включения в него кейсов, практико-ориентирован-

ных заданий, тестов. Обосновывается мысль о том, что для обеспечения высокого качества издаваемых книг необходима совместная деятельность профессионалов: автора, редактора, дизайнера, полиграфиста и других специалистов.

Ключевые слова: **уровневое образование, формирование компетенций, вузовская учебная книга, структурирование текста, редактирование, аппарат издания.**

При создании учебной книги автору и редактору издательского подразделения вуза необходимо руководствоваться современными задачами и целями высшего образования. Учебная книга, её структура и содержание должны быть неразрывно связаны с основными принципами современного образовательного процесса. Переход на уровневую подготовку требует создавать учебники и учебные пособия на основе дифференциации степени формирования компетенций для бакалавров, магистров, аспирантов.

Несомненно, главным в создании качественного учебного издания является высокая **профессиональная компетентность** автора, его глубокие научные и профессиональные знания. Но не следует забывать, что создание учебной литературы представляет собой особый вид деятельности, которая требует специальных знаний и умений.

Рассматривая вузовскую учебную книгу как особый вид трансляции научных знаний, необходимо уметь структурировать информацию таким образом, чтобы учебное издание отвечало государственным образовательным стандартам с учетом потребностей конкретного вида и формы деятельности будущего специалиста и способствовало формированию и развитию его профессионального мышления. Прежде всего, автор должен адекватно представлять себе потребности студентов, для которых создаётся данная учебная книга, ориентироваться на их творческую активность, которая напрямую зависит от понимания ими содержания учебного текста (и опытный редактор всегда обратит на это внимание авторов, которые работают над созданием учебного текста). Очень важно, чтобы учебное издание охватывало тот оптимальный объем знаний, который обучаемый сможет легко воспроизвести при мысленном моделировании представленного материала. При подготовке учебной книги к изданию необходимо отказаться от избыточной информации (и если автор этого не сделал, редактор должен акцентировать его внимание на данной проблеме), при этом можно сократить подробное изложение, исключить устаревший и второстепенный материал, кратко остановиться на тех вопросах, о которых студенты уже имеют представление из общих курсов.

Однако, как отмечают С.Г. Антонова и Л.Г. Тюрина, при подготовке учебных изданий часто «не обеспечивается оптимальный отбор информации, не выявляется мера ее представления в той или иной по жанру учебной книге. Встречаются издания, содержащие общедоступную информацию столь большого объема, что ее невозможно (да и не нужно!) полностью усвоить – тем более, что она может быть получена из других источников. Либо, напротив, объем информации в учебном издании настолько мал, что овладение ею недостаточно продвигает обучаемого в той области знания, которую он осваивает» [1, с. 27–28]. Сегодня при оценке качества учебной литературы для студентов вузов на первый план выходят «подходы к формированию компетенций обучающихся... Требования, предусмотренные ФГОС: максимальное вовлечение обучающихся в самостоятельное приобретение знаний, широкое использование межпредметных и интегративных связей, – реализуются лишь отдельными учебниками и довольно фрагментарно... Учебник должен обеспечивать: а) адекватность понимания учебной информации; б) быстроту восприятия студентами учебной информации; в) долговременное запоминание учебной информации; г) применение учебной информации в различных контекстах» [2, с. 168–169].

В процессе подготовки к изданию внутривузовской учебной литературы важно помнить о том, что учебное издание имеет две структуры: типовую, характерную для любого литературного произведения и состоящую из введения, основной части и заключения, и семиотическую, которая обусловлена использованием, помимо вербальной, других знаковых систем – например, табличных, изобразительных.

Редактору, который начинает работать с учебным изданием, хотелось бы увидеть четко структурированный текст, который отличается логичностью и последовательностью, точностью приведенных сведений и безусловной грамотностью (стиль, орфография, пунктуация). Но практика показывает, что многие авторские оригиналы далеки от идеала. Так, если говорить об основной композиционной части учебной книги, приходится констатировать, что авторы не в полной мере используют рубрификацию.

А ведь рубрики помогают добиться логической четкости и глубины членения текста, организовать чтение, помочь студенту быстро найти нужный материал, т.е. разделы, главы, параграфы должны обязательно присутствовать в учебном издании, создавая координацию, структуру воспроизведения учебного материала, показывая связь и взаимозависимость частей книги, помогая разобраться в их содержании. «Учебники нужно структурировать. Только иначе. Глубоко заложенные аспирантурой требования к структуре почему-то переносятся в учебники. Но студент не будет учиться по диссертациям! Ему нужно не научное исследование, а учебник» [3, с. 27].

Хотя типовая структура предусматривает обязательность таких элементов, как введение и заключение, следует отметить, что в одних учебных изданиях (вышедших уже в свет и проанализированных автором данной статьи) введение вообще отсутствует, а в других заменяет предисловие или смешивается с ним, а между тем «введение и предисловие – это разные функциональные части структуры издания. Введение – это вводная, вступительная часть произведения (авторского текста), тогда как предисловие – это структурный элемент аппарата, т.е. вводная часть издания» [4, с. 23].

Многие учебные пособия, изданные в вузах, не имеют заключения, а ведь при его отсутствии нарушается логика изложения учебного материала, «студенты лишаются синтезной, обобщающей части учебной дисциплины, автор же не делает выводов, не подводит итогов, не указывает на еще не решенные проблемы» [5, с. 15], не показывает перспективу развития предмета, не дает студентам рекомендаций. Опытный редактор убедит автора, что заключение – неотъемлемая часть структуры учебной книги.

Говоря о семиотической структуре учебного издания, можно констатировать, что в учебных пособиях, например по математическим дисциплинам, широко используются иллюстрации и таблицы, а в учебных книгах гуманитарного цикла эти средства подачи учебного материала применяются явно недостаточно, а ведь они позволяют сделать учебный текст наглядным, при этом сокращается значительный объем текстового материала, который более труден для восприятия, и в итоге учебная книга становится менее трудоемкой и более доступной.

Нельзя не сказать, говоря о семиотической структуре учебной книги, и о возможностях использования достижений современных информационных технологий. Неплохо, если современная учебная книга на бумажном носителе дополняется различными электронными ресурсами, формирующими смешанную образовательную среду вокруг учебного издания. Однако всё чаще стали появляться электронные учебники и учебные пособия, к сожалению, в основном в авторской редакции. Хотелось бы, чтобы авторы все-таки не отказывались от профессиональной помощи редакторов (или хотя бы корректоров), так как многие электронные книги не выдерживают никакой критики, с точки зрения редактирования.

При работе над текстом учебной книги опытный редактор постарается убедить автора сделать в конце каждой главы, или раздела, или темы вопросы для повторения, самопроверки и контроля результатов усвоения знаний, умений и навыков и сформированных компетенций, которые, с одной стороны, облегчают студентам процесс обучения, а с другой – помогают автору-преподавателю еще раз проанализировать свой текст, избежать каких-то ошибок.

В результате анкетирования, проведенного в вузах города Барнаула (Алтайский государственный университет, Алтайский государственный технический университет, Алтайская академия экономики и права), выяснилось, что 88% студентов отдают предпочтение учебным книгам, в которых есть всевозможные вопросы, иллюстрации, а также примеры из жизни, связанные с профессиональным или личным опытом, с помощью которых лучше усваивается и легче запоминается учебный материал. В вузах Алтая, как и во многих университетах России, в последнее время наряду с традиционными учебниками выдают студентам (особенно заочного отделения) кейсы – практикумы, сборники с примерами из реальной жизни, соответствующими темам курса, компетентностно-ориентированные задания, которые сформулированы «на языке проблем», приближенных к реальным жизненным ситуациям. Конечно, не все дисциплины можно

преобразовать в такие кейсы, но учебное издание, где автор своим стилем, пояснениями, примерами способен увлечь студентов и научить любить науку, о которой идет в книге речь, будут привлекательными для максимального числа читателей.

Особо следует отметить, что при редактировании учебных вузовских книг недостаточно внимания уделяется аппарату издания, который имеет дидактическую составляющую и призван управлять информацией издания, повышать эффективность её усвоения. Справедливости ради надо, конечно, сказать, что титульные элементы и оглавление (или содержание) имеются во всех изданных учебных книгах. Однако следует отметить те недостатки, которые выявляются при первом же знакомстве с книгой. Так, оформление титульного листа не всегда соответствует издательскому ГОСТу 7.4–95, в частности, часто нет подзаголовочных данных; на обороте титульного листа порой отсутствуют знак охраны авторского права, международный стандартный номер (ISBN), классификационные индексы (универсальной десятичной классификации – УДК и библиотечно-библиографической классификации – ББК), авторский (или Кеттеровский) знак как обязательный элемент макета аннотированной каталожной карточки, имя издателя (название издательства). Особо хотелось бы сказать о выпускных данных издания, которые имеют больше всего ошибок или, думается, вообще не редактируются. Так, в выпускных данных многих изданий до сих пор можно встретить номер лицензии на издательскую деятельность и дату её выдачи, хотя, сейчас, в связи с отменой лицензирования издательской и полиграфической деятельности, эти данные не нужны; часто не указываются или неверно указываются формат издания, вид и номер бумаги, гарнитура шрифта основного текста, основной способ печати, объем издания в условных печатных и учетно-издательских листах, тираж, номер заказа. Очень редко имеется информация о названии издательства и его полном почтовом адресе; название полиграфического предприятия чаще всего указывается, но без полного почтового адреса.

Редко используются и другие элементы аппарата издания. Часто недооценивается значимость предисловия для вузовских учебных пособий, так как чаще всего оно просто отсутствует. В ряде учебных изданий, выпущенных в вузах, отсутствует библиографический аппарат, а если и есть, то часто библиографический список не связан с текстом, т.е. нет соответствующих ссылок. Видимо, было бы целесообразно в учебном издании приводить два библиографических списка: один должен включать использованную литературу, а другой – носить рекомендательный характер, т.е. группироваться из лучших информационных источников и не по алфавиту, а в порядке чтения, изучения

учебной литературы, т.е. от общего к частному, от простого к сложному. Часто в учебниках и учебных пособиях, изданных в вузах, неправильно, в нарушение издательских стандартов, даются библиографические ссылки и библиографическое описание (чаще всего отсутствует унификация в их оформлении; можно встретить в одном библиографическом списке смешение двух ГОСТов – 7.1–84 и 7.1–2003).

Недостаточно активно и порой необоснованно используется в учебных книгах приложение. А ведь оно просто необходимо как дополнение к учебному изданию, в котором имеется много фактографического материала, таблиц, иллюстраций.

Из современного многообразия вспомогательных указателей в учебных изданиях используются два – именной (авторский) и алфавитно-предметный. К сожалению, авторы вузовской литературы даже этот минимум на практике почти не применяют. Однако им следует напомнить о том, что такой справочный аппарат книги снижает трудоемкость деятельности студента и даже обеспечивает мотивацию к ней.

Поднимая проблему качества учебной литературы, хотелось бы сказать о том, что вузовские издания очевидно доказывают необходимость обучения, повышения квалификации и переподготовки издательских кадров, в первую очередь редакторов, ведь не секрет, что во многих вузах редакторами и руководителями издательских структур являются люди, профессионально не подготовленные к этой деятельности и никогда ранее не занимавшиеся книгоизданием. А ведь чтобы получилась качественная учебная книга, необходима совместная деятельность целого коллектива: автора, редактора, дизайнера, полиграфиста и других специалистов, т.е. представителей самых различных структур высшего учебного заведения.

Понимая вузовскую учебную книгу как систему в единстве содержания (информации), знаковой (смысловой и невербальной) литературной формы, материальной конструкции и аппарата, необходимо отметить, что в рамках данной статьи не рассматривались критерии, отражающие требования к её содержанию (см. подробнее [6]). Такие параметры, как высокий научный уровень, новизна и оригинальность идей, соблюдение адресности в учебных книгах, представляют особый предмет внимания.

Учебные издания для вузов, наряду с научными, занимают особое место в общем ассортименте мировой книжной продукции. Это связано с тем, что для учебно-образовательных целей традиционная печатная книга является самым надежным и апробированным за тысячелетия инструментом, который позволяет сочетать творческий процесс восприятия информации с наиболее рациональными и оптимальными для каждого студента формами и методами организации этого процесса.

Библиографический список

1. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Учебник как проблема. *Университетская книга*. 2001; 1: 26 – 30.
2. Давыдова О.В. Современный учебник для вузов: компетентностный подход. *Вестник Университета*. 2013; 15: 167 – 174.
3. Волкова Л.А. Как нужно писать учебники для вузов? Советы издателя. *Университетская книга*. 1998; 4: 26 – 27.
4. Гречихин А.А. Теоретическое учебное пособие: что показал смотр-конкурс вузовских изданий. *Университетская книга*. 1998; 4.
5. Буга П.Г. *Создание учебных книг для вузов*: справ. пос. 3-е изд. Москва: Издательство МГУ, 1993.
6. *Модернизация высшего образования: управление самостоятельной работой студентов*: монография. Т.Ф. Кряклина, Т.И. Березикова, С.В. Реттих и др. Барнаул: Издательство ААЭП, 2006.

References

1. Antonova S.G., Tyurina L.G. Uchebnik kak problema. *Universitetskaya kniga*. 2001; 1: 26 – 30.
2. Davydova O.V. Sovremennyy uchebnik dlya vuzov: kompetentnostnyy podhod. *Vestnik Universiteta*. 2013; 15: 167 – 174.
3. Volkova L.A. Kak nuzhno pisat' uchebniki dlya vuzov? Sovety izdatelya. *Universitetskaya kniga*. 1998; 4: 26 – 27.
4. Grechihin A.A. Teoreticheskoe uchebnoe posobie: chto pokazal smotr-konkurs vuzovskih izdanij. *Universitetskaya kniga*. 1998; 4.
5. Buga P.G. *Sozdanie uchebnykh knig dlya vuzov*: sprav. pos. 3-e izd. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1993.
6. *Modernizatsiya vysshego obrazovaniya: upravlenie samostoyatel'noy rabotoj studentov*: monografiya. T.F. Kryaklina, T.I. Berezikova, S.V. Rettih i dr. Barnaul: Izdatel'stvo AA'EP, 2006.

Статья поступила в редакцию 22.11.17

УДК 378.14

Potapova M.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: potapovamv@cspu.ru

Dammer M.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dammermd@yandex.ru

Karasoova I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: karasovais@cspu.ru

Leonova E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: leonovaea@cspu.ru

CONTINUITY IN THE SOLVING COMPLEX PROBLEMS OF PRODUCTION PRACTICES ON THE PHYSICO-MATHEMATICAL FACULTY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article considers a problem of students' professional competences forming in the production practice. The work selects complex problems of its organization and conducting (BA, IV-V courses) that are associated with professional actions, generic skills, ways of owning them. The work shares a classification of competences from the position of continuity in the solution of complex problems of practice. With the help of the matrix of competencies and comparative synthesis table the researchers substantiate functions of the non-local competences. The functional-activity and competence approach allowed us to determine a set of prerequisites for the implementation of successive links. Continuity in the implementation of educational programs, practices, competences, professional activities, learning technologies and diagnostics contributes to the improvement of production practices.

Key words: continuity, local, partially local, non-local professional competence, complex task practice, professional, versatile skills.

М.В. Потапова, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: potapovamv@cspu.ru

М.Д. Даммер, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: dammermd@yandex.ru

И.С. Карасова, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: karasovais@cspu.ru

Е.А. Леонова, канд. пед. наук, доц. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: leonovaee@cspu.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕШЕНИИ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАДАЧ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ НА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДВУЗА

Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 14.04.2017 г. № 16-445 по теме «Функционально-деятельностный подход к разработке единых требований к качеству подготовки будущих педагогов на производственной практике».

В статье рассматривается актуальная проблема формирования у студентов профессиональных компетенций на производственной практике. Выделены комплексные задачи её организации и проведения (бакалавриат, IV – V курсы), которые соотнесены с профессиональными действиями, универсальными умениями, способами владения ими. Осуществлена классификация компетенций с позиции преемственности в решении комплексных задач практики. С помощью матрицы компетенций и сопоставительно-обобщающей таблицы обоснованы функции нелокальных компетенций. Функционально-деятельностный и компетентностный подходы позволили определить совокупность предпосылок для осуществления преемственных связей. Преемственность в реализации образовательных программ практики, компетенций, профессиональных видов деятельности, технологий обучения и диагностирования способствует совершенствованию производственной практики.

Ключевые слова: преемственность, локальные, частично локальные, нелокальные профессиональные компетенции, комплексные задачи производственной практики, профессиональные действия, универсальные умения.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), учебным планом вуза, квалификационной характеристикой выпускника производственная практика является важным компонентом профессиональной подготовки будущего учителя (физики, математики, информатики) на физико-математическом факультете. Она обеспечивает применение теоретических знаний и умений, приобретенных в вузе по дисциплинам психолого-педагогического цикла (базового и вариативного блоков учебного плана), представленных в форме модулей [1; 2].

Все рабочие программы производственной практики (РППП) по вышеназванному дисциплинам структурируются одинаково. Они включают следующие компоненты:

1. Пояснительная записка: 1) общие сведения; 2) виды профессиональной деятельности, реализуемые студентами на практике; 3) место практики в структуре образовательной программы; 4) цели и задачи практики; 5) перечень планируемых результатов обучения при прохождении практики в форме требований к знаниям, умениям, действиям.

2. Содержание практики: 1) темы, вопросы дисциплины; 2) виды работ; 3) перечень заданий; 4) сроки выполнения; 5) трудоемкость в часах; 6) самостоятельная работа; 7) методическое обеспечение; 8) код формируемых компетенций.

3. Содержание самостоятельной работы: 1) тема для самостоятельного изучения; 2) задания для самостоятельного изучения; 3) задание для самостоятельного выполнения; 4) количество часов на выполнение задания; 5) методическое обеспечение самостоятельной работы; 6) формы отчетности.

4. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины: 1) перечень основной и дополнительной литературы; 2) перечень учебно-методической литературы для выполнения самостоятельной работы; 3) перечень ресурсов Интернет.

5. Фонды оценочных средств: 1) оценочные средства контроля формируемых компетенций; 2) типовые контрольные задания и иные материалы для текущего контроля; 3) шкалы оценивания знаний, умений, действий; 4) требования к выбору и отбору заданий для промежуточной аттестации, порядок ее проведения; 5) способы проверки и оценки заданий промежуточной аттестации, правила расчета коэффициента сформированности компетенций.

6. Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины: перечень информационных технологий; описание материально-технической базы.

Учитывая общую структуру и одинаковые требования к составлению и реализации РППП, все кафедры, курирующие производственную практику, в период подготовки студентов в вузе реализуют одинаковую по форме рабочую программу изучения дисциплин (РПД): методика обучения (физике, математике, информатике); педагогика, психология, школьная гигиена и здоровьесберегающие технологии. Все РПД конструируются в соответствии с принципом преемственности, который предусматривает обоснованный отбор компетенций для реализации задач профессиональной подготовки будущих учителей. Чтобы решить задачу такого отбора критериев (компетенций), их показателей и индикаторов, характеризующих преемственные связи, за основу взяты методики Т.Н. Гнивецкой, А.В. Петрова и М.В. Потаповой [3; 4; 5; 6].

Метод матриц позволил установить преемственные связи между компетенциями, формируемыми на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла и на производственной практике. Например, матрица компетенций включает три общепрофессиональных (ОПК) и двенадцать профессиональных (ПК) компетенций для отслеживания способности и готовности студентов-практикантов организовывать и проводить такие виды деятельности как педагогическая, проектная, исследовательская, методическая (табл.1).

Таблица 1

Матрица компетенций, формируемых на производственных (педагогической и научно-исследовательской) практиках

Код компетенции	Дисциплины кафедр									
	Физика			Математика		Педагогика		Психология		Школьная гигиена
	4курс	5 курс		4 курс	5 курс	4 курс	5 курс	4 курс	5 курс	4 курс
Пед. прак.		НИР								
ОПК-2	+	+		+	+			+	+	+
ОПК-4	+			+		+		+		+
ОПК-5	+					+				
ПК-1	+	+		+	+					
ПК-2	+	+		+	+			+	+	
ПК-3						+				+
ПК-4	+	+		+	+					+
ПК-5							+			
ПК-6									+	
ПК-7	+	+				+				
ПК-8					+					
ПК-9				+						
ПК-10	+									
ПК-11			+							
ПК-12			+							

+ - проверяемые компетенции в текущем контроле

+ - проверяемые компетенции в промежуточном контроле

Частота используемых компетенций на практике, как видно из таблицы, неодинаковая. Некоторые из них являются «локальными», потому что формируются на одной дисциплине. К таким компетенциям относим: ПК-5, ПК-6, ПК-8, ПК-9, ПК-11, ПК-12. Локальный характер этих компетенций определяется спецификой выбора видов деятельности. Например, компетенция ПК-12 (способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся) формируется при выполнении заданий квалификационной работы. Такие компетенции, как ОПК-5, ПК-1, ПК-3, которые формируются в предметной области знаний (физика, математика, информатика), целесообразно отнести к «частично локальным». Нелокальные компетенции формируются на производственной практике в условиях преемственных связей психолого-педагогических дисциплин. Для осуществления этого процесса необходимо соотнести задачи практики, задания, разработанные кафедрами, способствующие формированию практических действий и умений, определяющих их базис. В соответствии с вышеизложенным к нелокальным компетенциям следует отнести: ОПК-2, ОПК-4, ПК-2, ПК-4, ПК-7, ПК-10 [7].

Кафедры, курирующие практику, определяют задачи, по результатам выполнения которых оценивается профессиональная подготовка студентов-практикантов в процессе реализации вышеизложенных видов деятельности. Эти задачи имеют комплексный характер, определяемый совокупностью усложняющихся видов деятельности, реализуемых студентами поэтапно на основе преемственных связей на педагогических практиках (табл. 2).

На основе преемственных связей осуществим сопоставительный анализ комплексных задач, реализуемых на педагогических практиках, с профессиональными действиями и универсальными умениями [8].

Успешность выполнения комплексных задач, реализуемых с помощью профессиональных действий на практике, зависит от сформированных профессиональных компетенций в вузе на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла в соответствии с разработанными кафедрами РПД. На производ-

ственной практике процесс совершенствования компетенций продолжается на основе формирования готовности и способности студента-практиканта к профессиональной деятельности в качестве учителя, классного руководителя, организатора внеурочной деятельности. Такие нелокальные компетенции, способствующие реализации комплексных задач практики, можно успешно сформировать у студента-практиканта на основе преемственных связей. Организация и проведение производственной практики в условиях компетентного подхода предполагает реализацию социальных, методологических и процессуальных предпосылок (рис. 1).

Анализ структурных и содержательных компонентов предпосылок позволил выявить педагогические условия их осуществления. В первом блоке предпосылок (социальном) преемственность в осуществлении образовательных программ, программ практики успешно реализуется через установление связи между компетенциями, формируемыми при выполнении комплексных заданий. Во втором блоке предпосылок (методологическом) преемственность в реализации видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, исследовательской, методической) определяет содержание педагогических условий их реализации. Третий блок предпосылок (процессуальный) раскрывает преемственные связи между составляющими процесса обучения (технологиями), формами диагностирования профессиональных достижений студентов-практикантов [9].

Таким образом, выявленные предпосылки реализации компетентного подхода, позволили определить педагогические условия его осуществления образовательных программ практики; преемственность в организации видов профессиональной деятельности студентов-практикантов в соответствии с принципами и закономерностями процесса познания; преемственность в исследовании технологии обучения и форм проверки результатов освоения программ.

Представим преемственность в формировании нелокальных компетенций в процессе решения студентом-практикантом

Таблица 2

Сопоставительный анализ задач и действий по формированию комплексных профессиональных умений

№	Комплексные задачи практики (педагогической, бакалавриат IV-V курс)	Профессиональные действия по формированию универсальных умений
1	<ol style="list-style-type: none"> Изучить структуру и содержание учебных программ и учебников, по которым работает школа. Осуществить методологический и методический анализ учебного материала той темы, уроки по которой предстоит провести, выделив основные идеи, основополагающие понятия, законы, модели материального объекта, принципы. Изучить структуру тематического плана, плана внеклассной работы по предмету. Изучить план работы классного руководителя. 	<ol style="list-style-type: none"> Анализ требований к необходимым знаниям, умениям, действиям (ПСП); компетенциям (ФГОС ВО); предметным, метапредметным и личностным результатам (ФГОС ООО, ФГОС СОО); Выделение предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательной программы; Генерализация содержания учебного материала, представление его с помощью знаково-образной наглядности; Составление тематического плана, конспектов учебных занятий, плана внеклассной работы по предмету, работы классного руководителя.
2	<ol style="list-style-type: none"> Изучить способы и приемы организации различных видов самостоятельной работы с учащимися на учебных занятиях и во внеклассной работе. Выделить компоненты процесса обучения (тип обучения, виды познавательной деятельности, формы организации учебного занятия, методы и средства обучения), соотнести их с уровнем характером знаний, формируемых у учащихся по данной теме. Изучить способы работы с оборудованием и современными техническими средствами с целью применения в учебно-воспитательном процессе. 	<ol style="list-style-type: none"> Организация самостоятельной работы учащихся (с учебником, по решению задач, выполнению опыта, использованию дидактических средств, в т.ч. компьютерных). Использование обобщенных планов изучения структурных элементов знания (явления, факты, понятия, закон, теория). Использование демонстрационного и фронтального эксперимента (натурного, виртуального) в соответствии с обобщенным планом проведения опыта: выявление условий, формулирование гипотезы, объяснение физической сути явлений, закономерностей, выявление противоречий на основе проблемных ситуаций.
3	<ol style="list-style-type: none"> Изучить опыт работы учителей и классных руководителей по использованию современных форм, методов, средств обучения и воспитания обучающихся. 	<ol style="list-style-type: none"> Применение изученного опыта в активизации познавательной деятельности учащихся на основе активных методов обучения, нетрадиционных форм организации занятий (ролевая игра, собеседование, кейс-технологии и др.), форм обучения и воспитания (коллективные, групповые, индивидуальные).
4	<ol style="list-style-type: none"> Организовать воспитательную работу с классом, отдельными учащимися, активом класса в соответствии с психологическими исследованиями, проводимыми по заданиям кафедр психологии, БЖ и МБД. Овладеть приемами работы классного руководителя с учащимися класса, используя индивидуальный и дифференцированный подходы. Использовать современные способы работы с учащимися класса (диалоговую форму на основе собеседования, личностно ориентированные технологии воспитания, проектные методы организации практической деятельности) 	<ol style="list-style-type: none"> Проведение различных видов внеурочной воспитательной деятельности; Организация внеклассной работы по предмету. Организация и проведение воспитательной работы с классом по плану классного руководителя. Организация воспитательной среды для проведения мероприятия. Выявление обоснованного выбора методов и технологий проведения воспитательного мероприятия. Формирование замысла, реализуемого в задачах воспитательного мероприятия.
5	<ol style="list-style-type: none"> Формировать профессиональные компетенции, характеризующие способность и готовность студентов совершенствовать у учащихся познавательную самостоятельность и активность, мотивацию и интерес к изучению предметов, общественной работе. Использовать факторы образовательной среды для формирования комплексного благополучия обучающихся. 	<ol style="list-style-type: none"> Составление психологической характеристики ученика (коллектива) на основе наблюдения, анкетирования, тестирования и анализа результатов исследования. Формирование форм мышления (анализ, синтез, сопоставление, моделирование, аналогия, выдвижение гипотезы, обобщение и систематизация). Оформление результатов исследования с использованием статистических методов, графического инструментария для наглядного представления результатов педагогического эксперимента. Создание условий в образовательной организации, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

комплекса задач практики, разработанных кафедрами психолого-педагогического цикла, с помощью знаково-образной наглядности (табл. 3).

Выделенные нелокальные компетенции (ОПК-2, ОПК-4, ПК-2, ПК-4, ПК-7, ПК-10) формируются у студентов-практикантов комплексно на основе заданий, составленных кафедрами, курирующими практику. Среди этих компетенций есть такие, которые реализуют большую часть задач практики при выполнении заданий по предмету, педагогике, психологии, школьной гигиене (ПК-4, ПК-7, ПК-10).

Выполнение задач практики связано с формированием профессиональных компетенций (ОПК-2, ПК-2, ПК-4, ПК-7, ПК-10), показателями которых служат универсальные действия,

такие как: 1) применение изученного опыта в активизации познавательной деятельности учащихся на основе активных методов обучения, нетрадиционных форм организации занятий (ролевая игра, собеседование, кейс-технологии и др.), форм обучения и воспитания (коллективные, групповые, индивидуальные). 2) проведение различных видов внеурочной воспитательной деятельности; 3) организация внеклассной работы по предмету; 4) организация и проведение воспитательной работы с классом по плану классного руководителя; 5) организация воспитательной среды для проведения воспитательного мероприятия; 6) выявление обоснованного выбора методов и технологий проведения воспитательного мероприятия; 7) формирование замысла, реализуемого в задачах воспитательного



Рис.1. Модель педагогических условий реализации компетентностного подхода (Е.А. Селезнева)

Таблица 3

Преимущество в формировании нелокальных компетенций как фактор реализации комплексных задач практики

Учебный предмет ▲ Педагогика ■ Психология ● Школьная гигиена ◆

№	Комплексные задачи практики	Нелокальные компетенции					
		ОПК-2	ОПК-4	ПК-2	ПК-4	ПК-7	ПК-10
1.	Изучить структуру и содержание учебных программ и учебников, по которым работает школа		■▲		■		
2.	Осуществить методологический и методический анализ учебного материала той темы, уроки по которой предстоит провести, выделив основные идеи, основополагающие понятия, законы, модели материального объекта, принципы		■▲		▲		▲
3.	Изучить структуру тематического плана, плана внеклассной работы по предмету		■▲		■		▲
4.	Изучить план работы классного руководителя		■▲		■		■
5.	Изучить способы и приемы организации различных видов самостоятельной работы с учащимися на учебных занятиях и во внеклассной работе			▲	▲■	▲■	
6.	Выделить компоненты процесса обучения (тип обучения, виды познавательной деятельности, формы организации учебного занятия, методы и средства обучения), соотнести их с уровнем характером знаний, формируемых у учащихся по данной теме			▲	▲		▲
7.	Изучить способы работы с оборудованием и современными техническими средствами с целью применения в учебно-воспитательном процессе			▲	▲		▲
8.	Изучить опыт работы учителей и классных руководителей по использованию современных форм, методов, средств обучения и воспитания обучающихся	▲■		▲■●	▲■	▲■●	
9.	Организовать воспитательную работу с классом, отдельными учащимися, активом класса в соответствии с психологическими исследованиями, проводимыми по заданиям кафедр психологии, БЖ и МБД	■●◆		■●◆	◆■●	◆■●	■●◆
10.	Овладеть приемами работы классного руководителя с учащимися класса, используя индивидуальный и дифференцированный подходы	■●		▲	■●	■●	▲■●◆
11.	Использовать современные способы работы с учащимися класса (диалоговую форму на основе собеседования, личностно ориентированные технологии воспитания, проектные методы организации практической деятельности)	■●◆		▲	■▲	▲■●◆	
12.	Формировать у учащихся познавательную самостоятельность и активность, мотивацию и интерес к учебно-воспитательной деятельности	▲■●◆		▲	■●▲	▲●	▲●◆
13.	Использовать факторы образовательной среды для формирования комплексного благополучия обучающихся	◆			◆▲■	▲■●◆	●◆

мероприятия; 8) составление психологической характеристики ученика (коллектива) на основе наблюдения, анкетирования, тестирования и анализа результатов исследования; 9) развитие мышления на основе использования приемов анализа, синтеза, сопоставления, моделирования, аналогии, выдвижения гипотезы, обобщения и систематизации; 10) оформление результатов исследования с использованием описательно-обобщающих и графических приемов по диагностированию качеств личности обучающихся результатов педагогического эксперимента; 11) создание условий в образовательной организации, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Производственная практика реализует совокупность комплексных задач, сформулированных кафедрами психолого-педагогического цикла. Их решение способствует формированию профессиональных действий (универсальных умений) у студентов-практикантов в процессе выполнения педагогической, проектной, методической, исследовательской видов деятельности. Требования к их осуществлению сформулированы в новых стандартах (ФГОС ВО) с помощью компетенций. В статье обосновано, что все выделенные компетенции выполняют разные функции. Учитывая этот факт, используя известные методики, авторы осуществили классификацию компетенций (локальные, нелокальные, частично локальные).

Библиографический список

1. Нагорнова А.Ю. *Новые развивающие технологии педагогической практики*: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2016.
2. Потапова М.В., Леонова Е.А., Селезнева Е.А. Модель организации производственной педагогической практики в условиях модернизации педагогического образования. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2016; 4(38): 77 – 84.
3. Афремов Л.Л., Гнитецкая Т.Н. *Теория внутрипредметных и межпредметных связей*. Владивосток: Издательство Дальневосточного ун-та, 2005.
4. Гнитецкая Т.Н. *Научно-методические и теоретические аспекты ВПС*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владивосток, 1998.
5. Петров А.В. *Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике*: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997.
6. Потапова М.В. *Пропедевтика в непрерывном физическом образовании (школа-педвуз)*: монография. Издательство «Прометей», МГПУ, 2008.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016 года № 91.
8. Воровшико С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий федерального государственного образовательного стандарта общего образования. *Универсальные учебные действия деятельности в обучении по новым стандартам*: XV-я Всероссийская научно-педагогическая конференция, г. Москва, 7 – 9 ноября 2012: 1 – 8.
9. Селезнева Е.А. Теоретические предпосылки реализации компетентностного подхода в организации производственной практики в педвузе. *Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях*: сборник научных трудов по итогам научно-практической конференции 11 января 2016г. № 3. г. Санкт-Петербург, 2016: 100 – 103.

References

1. Nagornova A.Yu. *Novye razvivayushchie tehnologii pedagogicheskoy praktiki*: kolektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2016.
2. Potapova M.V., Leonova E.A., Selezneva E.A. Model' organizatsii proizvodstvennoj pedagogicheskoy praktiki v usloviyah modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2016; 4(38): 77 – 84.
3. Afremov L.L., Gnitskaya T.N. *Teoriya vnutripredmetnyh i mezhpredmetnyh svyazey*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo un-ta, 2005.
4. Gnitskaya T.N. *Nauchno-metodicheskie i teoreticheskie aspekty VPS*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladivostok, 1998.
5. Petrov A.V. *Razvivayushchee obucheniye. Osnovnye voprosy teorii i praktiki vuzovskogo obucheniya fizike*: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo ChGPU «Fakel», 1997.
6. Potapova M.V. *Propedevtika v nepreryvnom fizicheskom obrazovanii (shkola-pedvuz)*: monografiya. Izdatel'stvo «Prometej», MGPU, 2008.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilami podgotovki) (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 09 fevralya 2016 goda № 91.
8. Vorovschiko S.G. Dostoinstva i nedostatki perechnya universal'nyh uchebnyh deystvij federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya. *Universal'nye uchebnye deystviya deyatel'nosti v obuchenii po novym standartam*: XV-ya Vserossiyskaya nauchno-pedagogicheskaya konferenciya, g. Moskva, 7 – 9 noyabrya 2012: 1 – 8.
9. Selezneva E.A. Teoreticheskie predposylki realizatsii kompetentnostnogo podhoda v organizatsii proizvodstvennoj praktiki v pedvuzhe. *Aktual'nye voprosy psihologii i pedagogiki v sovremennykh usloviyah*: sbornik nauchnykh trudov po itogam nauchno-prakticheskoy konferentsii 11 yanvarya 2016g. № 3. g. Sankt-Peterburg, 2016: 100 – 103.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 372.878.82

Seregin N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaulm Russia),
E-mail: SereginNV@yandex.ru

THEORY AND PRACTICE OF THE MODERN MUSICAL EDUCATION. The article studies a psychological-didactic paradigm of the optimal organization of musical education. Innovative technologies based on a polydisciplinary basis have been identified, having a personality-value orientation of designing a new type of developing musical and educational environments that require improved means, methods of teaching and teaching aids of the new generation. The psychodactical system of musical activity deepens the development of specific areas of the psyche in the educational process and fixes them with the sensory sphere. New interactions in the system of relations *musician-teacher – musician-student – educational information – music-performing activity* are claimed.

Key words: psychodactics, musical activity, diagnostics, personal qualities, musician-performer, innovation.

Н.В. Серегин, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: SereginNV@yandex.ru

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснована психолого-дидактическая парадигма оптимальной организации музыкального образования. Выявлены инновационные технологии, построенные на полидисциплинарной основе, имеющие личностно-ценностную направленность проектирования нового типа развивающих музыкально-образовательных сред, требующие усовершенствованных средств, методов обучения и учебных пособий нового поколения. Психодидактическая система музыкальной деятельности углубляет развитие конкретных областей психики в образовательном процессе и закрепляет их чувственной сферой. Востребуются новые взаимодействия в системе отношений «*музыкант-преподаватель – музыкант-ученик – учебная информация – музыкально-исполнительская деятельность*».

Ключевые слова: психодидактика, музыкальная деятельность, диагностика, личностные качества, музыкант-исполнитель, инноватика.

Современная парадигма образования ориентируется на необходимость интеллектуального и нравственного развития подрастающего поколения, целенаправленное формирование критического и творческого мышления. Такая векторная направленность требует воспитывать информационную компетентность обучающихся, формировать способности быстрой социальной адаптации в изменяющемся мире. Деятельность в различных областях музыкального искусства обладает мощными психолого-педагогическими факторами. Общеизвестны развивающие и адаптационные возможности музыкальной де-

ятельности. Она обладает широким интегративным потенциалом, поскольку включает в себя реализацию основных целей образования. В то же время такая самодостаточность музыкальной деятельности в случае неуправляемости способствует формированию клипового мышления, поскольку у нас нет высококачественной, обособленной и, главное, интересной и увлекательной программы общехудожественного развития. Для оптимальной организации музыкального образования необходимо разрабатывать и внедрять инновационные педагогические технологии, построенные на полидисциплинарной основе, имеющие личностно-ценностную направленность проектирования нового типа развивающих образовательных сред, требующие усовершенствованных средств и методов обучения и учебных пособий нового поколения.

Ключевые слова: психодидактика, музыкальная деятельность, диагностика, личностные качества, музыкант-исполнитель, инноватика.

Развивающееся образование обосновывается теорией и практикой музыкальной психологии и педагогики. В их основе лежат исследования закономерностей развития ребенка, особенностью познавательного и личностного развития учащихся, принципов профессионального становления студента. Дидактика психического развития музыканта опирается на глубочайшие научные исследования, выводы которых оснащены методикой и подтверждены практикой. Образовательный процесс в музыкальной деятельности оптимален, если опирается на диагностику, выявляющую ближайшую зону развития, на ведущие типы профессиональной музыкальной деятельности, на взаимозависимость обучения и профессионального развития.

При реализации психолого-дидактической парадигмы в музыкальном творчестве тесная взаимосвязь педагогики и психологии обогащается развивающими возможностями творчества в искусстве. Психодидактическая система музыкальной деятельности углубляет развитие конкретных областей психики в образовательном процессе и закрепляет их чувственной сферой. Ощущения художественных достижений во взаимодействии с психологией и дидактикой ещё глубже обосновывают достижимость основных идей развивающего образования. В свою очередь, психодидактика музыкального творчества меняет векторы построения образовательно-воспитательного процесса, оснащенного сущностным содержанием искусства. Взаимоотношения между психологией и дидактикой, между психодидактикой и музыкальным творчеством выявляют глубинные свойства личности в процессе освоения искусства. При построении педагогического процесса и подготовке учебно-методических материалов в области музыкального искусства происходит опора на развивающий потенциал художественного творчества. Музыкальное образование строится на глубоком знании и грамотном использовании психологических закономерностей развития человека в условиях творчества и искусства.

В свою очередь, живая художественная действительность обладает мощнейшими возможностями для практических целей психолого-дидактической парадигмы профессионального музыкального образования. Эта действительность глубоко познаётся, осознаётся и проживается непосредственной творческой деятельностью человека. К примеру, доказывая действительное существование музыкально-исполнительского творчества С.М. Майкапар констатирует: «Дело в том, что художественно-творческое воплощение элементов внутреннего содержания музыки сопровождается и обусловливается наличием в этом воплощении жизненного, часто не укладывающегося в рамки точных математических пропорций длительности звуков и пауз, творческого ритма, богатства не только элементарных основных динамических оттенков, но и главным образом наличием трудно поддающихся учету и анализу динамических полутеней и тончайших переходов из одного оттенка в другой, участием художественной фразировки и художественного оформления архитектоники целого, а также и наличием элемента психической окраски звуков. Отсутствие всех этих ресурсов у механического метода воспроизведения и является причиной недоступности для механического метода воплощения внутреннего содержания музыки» [1]. Действенность художественно-исполнительского творчества для развития ребенка, учащегося, студента на сегодняшний день неоспорима.

При этом важна точка рассмотрения проблем психодидактики художественной деятельности. К примеру, выдающийся международный авторитет XX века, Д. Дьюи, исследовал инновационные парадигмы в вопросах образования. Стремясь найти реальную альтернативу традиционному образованию, он рассматривал ребенка как «центр педагогической вселенной» [2], как основную ценность в педагогике и в психологии. Психодидактическая парадигма уточняет взгляды Д. Дьюи с позиций развивающего образования. Здесь все подчинено интересам ребенка, обучающегося человека, его потребностям, закономерностям его развития, объективным принципам профессионального

становления личности. При этом, в фокусе инноватики оказываются продуктивные образовательные системы, где обучающийся воспринимается не как функция, а как партнер по совместной деятельности, например, по эстетической (А.А. Запорожец), по игровой (Д.Б. Эльконин), по учебной (В.В. Давыдов), по умственной (Г.А. Цукерман) и т.д.

Наш взгляд на центр музыкального образования усугубляется при формировании профессиональной психодидактики в предпрофессиональных, среднеспециальных и высших учебных заведениях музыкального искусства. С целью преодоления разрыва между педагогией, психологией и музыкальной деятельностью здесь необходимо сформировать позиции психодидактики музыкальной деятельности. Дидактические методы используются обычно в качестве локомотива реализации процесса развивающего музыкального образования.

При этом диагностируется и соответствие технологических решений. Они учитываются в каждом элементе обучения, востребованного непрерывным образованием. Такая диагностика предусматривает формирование инициативы ученика в процессе музыкально-образовательной деятельности: обучение и воспитание строится по индивидуальным образовательным траекториям, по индивидуально проектируемым режимам художественно-исполнительской и образовательно-воспитательной деятельности, учитывающим неформальные и информальные формы обучения. Ученик вовлекается в сознательное становление себя как субъекта художественно-творческой и образовательной деятельности – собственного развития. В результате, дальнейшие диагностические срезы позволяют констатировать повышение уровня самостоятельности и мотивированности в музыкальной деятельности. Развивающееся самосознание формирует способность ученика самостоятельно работать с информацией в различных источниках, оттачивать ощущения исполнительского аппарата, проверять их достоверность, превращать информацию в знания, необходимые для решения стоящих перед ним проблем. Растущее самосознание порождает новую роль ученика в музыкальном образовании и востребует инновационную позицию и роль преподавателя. Востребует новые взаимодействия в системе отношений «музыкант-преподаватель – музыкант-ученик – учебная информация – музыкально-исполнительская деятельность» [3; 4].

Современный образовательный процесс в сфере музыкальной деятельности строится в соответствии с теорией учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), где все жизненные ценности человека, его личностные качества, психические новообразования формируются в процессе исполнительской деятельности. Этот процесс сопровождает исследование сущности деятельности обучающегося, который включается в различные виды деятельности. Исследование должно проходить с учетом ведущего типа музыкальной деятельности, соответствующего каждому возрастному периоду.

Согласно исследованиям Д.Б. Эльконина, до настоящего времени дошкольников интересует сюжетно-ролевая игра. Соответственно, ведущий тип деятельности ребенка связан с освоением опыта выполнения различных социальных ролей. Дети по-прежнему играют в «дочки-матери», в «больницу», в «магазин», в «цирк», с удовольствием разыгрывают народные сказки и т. д. В младшем школьном возрасте на первый план выходит учебная деятельность. Этот ведущий тип деятельности требует наработки опыта овладения учебной коммуникацией, формирования психологических структур, обеспечивающих успешность обучения в школе. Как показывает многолетний опыт, широкое использование различных сочетаний сюжетно-ролевой игры в учебной художественной деятельности способствует более успешному овладению опытом музыкально-исполнительской учебной деятельности младшим школьником.

Подростковый возраст требует внимания к личностному становлению ученика. Здесь ведущим типом деятельности выступает деятельность, стимулирующая разнообразные интересы и

способности, связанные с самоопределением. Соответственно, основной становится социально-коммуникативная парадигма. Наиболее ярко в этом возрасте формируются личностные качества: лидерства, самоуважения, личностного достоинства и прочие качества, необходимые в самооценке подростка.

Старшеклассники стремятся к профессиональному самоопределению. Ведущий тип деятельности здесь связан с поиском наиболее важных профессиональных качеств. Исследуются пути их формирования в соответствии со способностями человека, его интересами в профессии, возможностями ее получения. Этот тип ведущей деятельности принято называть проектно-исследовательским, такой тип ведущей деятельности характерен и в период студенческого возраста [5].

В художественной деятельности подростка и старшеклассника должны происходить самые важные мероприятия. Это чувствительные периоды для профессионального становления музыканта-исполнителя, во время которых, по В.П. Зинченко, растущий человек наиболее ярко воспринимает, осознаёт, усваивает и реализует нормы, формы и условия человеческой жизнедеятельности. Этот период способствует формированию доминанты в функционировании центральной нервной системы или, по А.А. Ухтомскому, «растравленного, разрыхленного места нервной системы, которую представляет собой доминантная констелляция нервных центров» [6]. В процессе функционирования деятельности доминанты возникает возбуждение, формирующее потребности человека. Такое потребностное возбуждение становится приоритетным над стимульным. В результате таких преобразований личность приобретает способность воспринимать стимулы, которые в предыдущей жизнедеятельности были для нее индифферентны. Для человека становится важным овладеть ими, суммировать и удерживать их. В продолжении музыкально-образовательной деятельности у человека возникает повышенная возбудимость, повышенная впечатлительность определенной центральной области раздражителя. Для художественно-образовательного процесса чрезвычайно важен этот вновь появившийся центр. Он способен достаточно интенсивно, продолжительно и стойко поддерживать возбуждение, накапливать его, удерживать во времени и передавать другим, подчиненным центрам, сохраняя тем самым инерцию однажды начавшейся реакции. Таким путём формируется поведение организма в условиях художественной деятельности, характеризующееся склонностью реагировать может быть и на не очень похожие стимулы, но определенным образом, и подбирать из этих «подходящих стимулов» связанные с данным направлением реакции [7]. Проведённые исследования доказывают и объясняют, почему дети, подростки, даже юноши и девушки, остро нуждаются во внимании и поддержке их музыкальной деятельности со стороны пользующегося их доверием преподавателя. Формы этого внимания и поддержки могут быть очень разными. Практически все они сводятся к помощи в формировании музыкальной деятельности, реализующей возможность взросления и соответствующей (по выражению А.Н. Леонтьева) ведущему отношению к миру растущей личности на данном этапе развития. Для художественно-образовательного процесса, где осваивается деятельность в искусстве, роль педагога-исследователя, проводника и посредника весьма велика. Здесь сочетаются все своеобразие знаний, умений и владений физическим и духовным потенциалом личности, которые проявляются в культуре, накопленной предыдущими поколениями и которые оцениваются с позиций определенных традиций, функционирующих в конкретном музыкальном срезе. Формирующиеся художественно одарённые личности не имеют духовного и физического потенциала для притязательности. Часто желаемое принимается ими за действительное, они увлекаются кажущимся. Художественно-образовательная деятельность, выстроенная на основе законов музыкальной психодидактики, способствует объективному построению процесса становления личности.

С позиций возрастной музыкальной психологии и дидактических принципов в построении художественно-образовательного процесса важны как плавность перехода одного типа ведущей деятельности в другой, так и их взаимное сочетание, которое обеспечивает взаимозависимость и взаимопроникновение. Переход с одного типа ведущей деятельности к другому не может происходить строго по времени и одновременно у всех обучающихся. Здесь также важна диагностика, определяющая параметры познавательной, эмоциональной и личностной активности

каждого ученика. Результаты музыкальной диагностики позволяют оценить осознанность и произвольность действий обучающегося.

Рассматриваемая нами психодидактика музыкально-исполнительской учебной деятельности проходит через все возрастные этапы образования и профессионального становления. Личность видоизменяется под влиянием художественных, профессиональных, социальных условий взросления, развивает познавательную, эмоциональную и личностную активность. Исследования показывают, что «теряя свой ведущий характер, учебная деятельность сохраняет свое существенное значение в развитии теоретического мышления в процессе усвоения самых разных учебных предметов» [6, с. 565].

Музыкально-образовательная деятельность в старшем возрасте наиболее продуктивно погружает обучающихся в профессиональную «кухню». Научение, полученное на предыдущих ступенях и типах учебной деятельности, позволяет углубиться в ее структуру. Понимание системообразующих принципов музыкальной деятельности позволяет обучающемуся под контролем преподавателя формировать траекторию самообразования. Собственно на этой самой структуре и строится психодидактическая база, как учения, так и обучения. Художественно-исполнительская деятельность в своём оптимальном состоянии включает всю полноту основного состава учебных действий в образовательном процессе, если в неё входят: самостоятельная постановка учебной задачи; преобразование условий учебной задачи при необходимости поиска общего или известного, типичного для её решения; моделирование хода решения задачи; преобразование составленной модели для изучения ее особенностей, свойств; построение системы решения и поиск общих подходов, способов решения; контроль за выполнением всех предшествующих решению действий; рефлексия, самооценка, анализ, проверка результата.

Психодидактику, новую научную область знания, исследователи рассматривают как один из вариантов полидисциплинарного комплексного подхода к обеспечению успешности современного образования [5]. Она, как нельзя кстати, оказывается связующим звеном между изменяющимися целями обучения и принципами дидактики, с одной стороны, и стабильно развивающимися художественным искусством и дидактикой – с другой. Исполнительские особенности художественного искусства на сегодняшнем этапе своего развития требуют психодидактических усовершенствований.

Психодидактический подход в сфере художественной деятельности возник именно в связи с использованием его основных параметров в процессе проектирования индивидуальной исполнительской деятельности обучающегося различным видам искусства. Психодидактика художественной деятельности опирается на диагностику конкретных показателей образовательных, культурных и психофизиологических особенностей, интересов, склонностей и жизненных планов. В процессе формирования психолого-педагогического направления образовательного процесса в сфере художественной деятельности прослеживаются и развиваются необходимые для исполнителя способности. Они основываются на задатках, развиваются в процессе и под влиянием конкретной художественной деятельности, которая требует от человека определенных исполнительских способностей. Художественно-исполнительские способности не могут развиваться вне деятельности [3].

В психологическом отношении развивающее художественное образование обеспечивает становление и у ученика, и у педагога субъектного развития в специфической системе «ученик(и)-учитель». Важным условием здесь становится формирование механизма саморазвития этой системы. В ней, помимо традиционного субъектно-объектного типа коммуникации, воспроизводится субъектно-субъектный тип взаимодействия, когда каждый ее компонент становится условием и средством развития другого. Субъекты системы в процессе художественно-исполнительской деятельности формируют самовоспроизводящую рефлексивную относительно продукта деятельности, влияния на него себя и членов коммуникации. Только при указанных условиях достижима такая образовательная система, которая развивает личность обучающегося, его исполнительские, познавательные, физические, художественные, творческие способности. Система работает на преодоление простого достижения определенных показателей тех или иных знаний, умений, навыков.

Библиографический список

1. Панов В.И. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
2. Лебедева В.П. От воздействия к взаимодействию в системе отношений «учитель – ученик». *Журнал научно-педагогической информации*. 2010; 5. Available at: <http://www.paedagogia.ru/2010/42-05/83-lebedeva>
3. Серегин Н.В. *Психодидактика музыкальной деятельности*: монография. Алтайская государственная академия культуры и искусств. Барнаул: Издательство Алт. гос. акад. культуры и искусств, 2014.
4. Виноградова Н.Ф. Не только учить, но и развивать. Проблемы реализации государственного стандарта начального общего образования. *Журнал научно-педагогической информации*. 2010; 4. Available at: <http://www.paedagogia.ru/2010/41-04/80-vinogradova>
5. *Большой психологический словарь*. Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
6. Майкапар С. *Музыкальный слух, его значение, природа и особенности и метод правильного развития*. Москва: Музыка. Искусство, наука, мастерство, 2013.
7. Дьюи Д. *Демократия и образование*. Перевод с англ. яз. Москва: Педагогика-Пресс, 2000.

References

1. Panov V.I. *Psichodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
2. Lebedeva V.P. Ot vozdeystviya k vzaimodeystviyu v sisteme otnoshenij «uchitel' - uchenik». *Zhurnal nauchno-pedagogicheskoy informacii*. 2010; 5. Available at: <http://www.paedagogia.ru/2010/42-05/83-lebedeva>
3. Seregin N.V. *Psichodidaktika muzykal'noj deyatel'nosti*: monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Barnaul: Izdatel'stvo Alt. gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2014.
4. Vinogradova N.F. Ne tol'ko učit', no i razvivat'. Problemy realizacii gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Zhurnal nauchno-pedagogicheskoy informacii*. 2010; 4. Available at: <http://www.paedagogia.ru/2010/41-04/80-vinogradova>
5. *Bol'shoj psichologicheskij slovar'*. Pod redakciej B.G. Mescheryakova, V.P. Zinchenko. Moskva: OLMA-PRESS, 2003.
6. Majkapar S. *Muzykal'nyj sluh, ego znachenie, priroda i osobennosti i metod pravil'nogo razvitiya*. Moskva: Muzyka. Iskusstvo, nauka, masterstvo, 2013.
7. D'yui D. *Demokratiya i obrazovanie*. Perevod s angl. yaz. Moskva: Pedagogika-Press, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 378

Berezhnova L.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops, Honored Worker of Higher School of Russian Federation (St. Petersburg, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru
Smirnov R.V., adjunct, St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops (St. Petersburg, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru

DEVELOPMENT OF THE VALUABLE RELATION TO LIFE AS PEDAGOGICAL STRATEGY OF PROFESSIONAL EDUCATION OF THE MILITARY PERSONNEL. The value is a specific social definition of objects in the world, the landmark of which is their positive or negative significance for society and human. The article uses a broad theoretical material to discuss the value of life, and, as a result of it, tells about the significance of death. Special attention is paid to the analysis of value relations to life as a structural level of self-awareness (along with allocation and its other components – valuable relation to body and name; self-assessment expressed in the context of claims for recognition; represent themselves as a representative of a particular sex; the presentation of yourself in the aspect of psychological time; the assessment themselves within the social space of the individual); and substantiates the subject matter and the pedagogical strategy of vocational education of military personnel of national guard troops.

Key words: *valuable relation to life, self-preservation, self-damage, professional education of military personnel, pedagogical strategy.*

Л.Н. Бережнова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, заслуженный работник высшей школы РФ, г. Санкт-Петербург, E-mail: parus77777@yandex.ru
Р.В. Смирнов, майор, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии, г. Санкт-Петербург, E-mail: parus77777@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Ценность – специфическое социальное определение объектов окружающего мира, ориентиром которого выступает их положительное или отрицательное значение для общества и человека. В статье на широком теоретическом материале рассмотрен вопрос о ценности жизни, и, как следствие из него, о значимости смерти. Особое внимание авторы уделяют анализу ценностного отношения к жизни как структурного звена самосознания (наравне с выделением и других его компонентов – ценностного отношения к телу и имени; самооценки, выраженной в контексте притязания на признание; представления себя как представителя определённого пола; представления себя в аспекте психологического времени; оценки себя в рамках социального пространства личности); обосновываются предмет и педагогическая стратегия профессионального воспитания военнослужащих войск национальной гвардии.

Ключевые слова: *ценностное отношение к жизни, самосохранение, саморазрушение, профессиональное воспитание военнослужащих, педагогическая стратегия.*

Ценность представляет собой специфическое социальное определение объектов окружающего мира, ориентиром которого выступает их положительное или отрицательное значение для общества и человека. По принадлежности объектов к общественной или личной сфере выделяются общественные и личные ценности. Ценность не является объективным свойством, однако в представлениях конкретного человека придаёт объектам оценки

завершённый характер и создаёт возможность для ценностной (общественной, личной) ориентации.

Ценностная ориентация как психологическая характеристика личности является «глобальной» и складывается по мере развития мировоззрения как «системы взглядов на мир, в целом, совокупности знаний, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание человеком мира, места в нём цело-

века» [1, с. 613] и самосознания личности как «осознания человеком того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относится к нему окружающие и чем вызывается это отношение» [2, с. 70]. Мировоззрение при этом может включать составляющие: когнитивную (знания о мире), экзистенциальную (представления о существовании человека) и оценочную (нравственные и эстетические оценки). Ценность соотносится с мировоззрением как часть и целое.

Особенности понимания ценности в психологии выражаются через понятие «личностный смысл». А. Леонтьев подчёркивает, что личностный смысл создаёт «пристрастность человеческого сознания», формирующуюся в иерархическом соподчинении мотивов к цели (при смыслообразующей роли мотивов). Б. Зейгарник, Б. Братусь отмечают, что предпосылками формирования ценностей являются общие смысловые образования. В соотношениях с всё более широким жизненным контекстом предметом осмысления личности становится жизнь [3]. Результатом становится ценностное отношение к жизни.

Осмысление жизни обусловлено появлением развитой рефлексии и относится к этапу «рождения личности сознательной». Начало этого этапа связано с юностью, когда осмысливается ценностное содержание самосознания (отношение к телу, имени, полу, к общности, к индивидуальному времени, возникают новые притязания на признание); формируется жизненная позиция и нормируется мировоззрение; появляется «отношение к жизни и смерти» [4, с. 446].

Осознанное восприятие жизни и смерти для самосознания являются новыми. В последствии личность неоднократно будет к ним обращаться: в период взрослости – в контексте «проблемы смысла жизни» [4, с. 448], а в позднем возрасте (пожилой и старческий) в связи с «умственным и эмоциональным переживанием непреходящей ценности жизни и неизбежности физической смерти» [4, с. 449]. Важно отметить, что ценностному отношению к жизни соответствуют основополагающие, витальные потребности человека. Познавая предметную и социальную реальность, человек оценивает её и с точки зрения пользы (или вреда) для своей жизни, личности.

Теоретически вопрос о ценности жизни является основанием для постановки вопроса и о значимости смерти. Идея о связи между отношением человека к смерти и его самосознанием, его индивидуальностью высказана Ф. Арьесом [5], Э. Мореном [6]. О том, что представление о смерти следует рассматривать компонентом самосознания, обосновывают Л. Бережнова и П. Карабущенко. В отличие от З. Фрейда, в понимании которого «танатос» есть стремление к смерти, «танатизм» понимается как представление о смерти, которое так или иначе присутствует в самосознании человека [7, с. 39].

Появление в мировоззрении представления о смерти предполагает осознание человеком конечности своего существования, а вместе с тем даёт не только возможность для оценки жизни, но и обязывает жить, ориентируясь на свою смертность, позволяет личности определить основные направления жизненной активности. М. Хайдеггер связывает осознание человеком смерти с осознанием своих предельных возможностей в жизни [8, с. 419].

Жизнь и смерть независимо от того, составляют ли они предмет теологического, философского или научного анализа (дискурса), взаимосвязаны, и лишь в мышлении могут существовать отвлечённо или противопоставляться друг другу. В действительности же смерть обозначает завершение (а не отсутствие) жизни и потому является её необходимым, неотъемлемым и существенным элементом.

В работах М. Хайдеггера и Ж.-П. Сартра рассматриваются два противоположных взгляда на их связь: смерть закономерна и смерть случайна. С точки зрения медицины, смерть в любом случае закономерна, но, размышляя с позиции жизни как хода событий, Ж.-П. Сартр отмечает, что смерть может быть закономерной только, если её причиной является старость [10, с. 12–19]. Схожая мысль высказана Э. Мореном, который пишет о смерти «изнутри» и «извне» [11, с. 245]. Ж.-П. Сартр обращает внимание на возрастание вероятности смерти в период войны или при других обстоятельствах, которые по отношению к жизни индивида являются непредвиденными. Таким же свойством обладает и выполнение служебно-боевых задач военнослужащими, так как повышенная опасность для здоровья и риск для жизни отражают специфику военной службы.

По общим признакам структурных звеньев самосознания «Ценностное отношение к жизни» может быть выделено как от-

дельный компонент, особо актуальный для военнослужащих. Ценностное отношение к жизни является смысловым образованием, но не относится к объективным характеристикам, при этом имеет общее для всех значение и уникальный для каждого личный смысл. Ценностное отношение к жизни связано с другими звеньями самосознания личности, но не отождествляется ни с одним из них, устойчиво как структурный компонент и по мере формирования проявляется на последующих этапах онтогенеза.

Таким образом, дополненная структура самосознания В. Мухиной может быть представлена компонентами: ценностное отношение к телу и имени; самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; представление себя как представителя определённого пола; представление себя в аспекте психологического времени; оценка себя в рамках социального пространства личности; ценностное отношение к жизни.

Следует отметить, что перечисленные компоненты (звенья) наполняются последовательно. Изначально – при ведущей роли родителей, далее – под влиянием условий жизни, обучения и воспитания, исходя из внутренней позиции человека [12].

Каждому структурному звену самосознания развивающейся личности поставлена в соответствие конкретная ведущая потребность как стремление к обладанию ценностью и противоположно направленный ей социально неодобряемый ценностный ориентир: самопринятие – самоотвержение; самоуважение – самоуничижение; самовыражение в добродетелях – самовыражение в превосходстве (в чем-либо); саморазвитие – самоограничение; самоутверждение в самораскрытии – самоутверждение в защите. В соответствии с ценностным отношением к жизни ориентирами могут быть самосохранение и саморазрушение.

Самосохранение может рассматриваться как поведение, соответствующее самоосуществлению человека, достижению его биологического, психологического и социального благополучия и направленное на сохранение и развитие личности. Самосохранение основывается на приобретении и расширении знаний о безопасном взаимодействии с внешним миром, с самим собой, с другими людьми [13, с. 13].

А. Ипатов рассматривает саморазрушение как поведение, противоречащее самоосуществлению человека, достижению его биологического, психологического и социального благополучия и направленное на саморазрушение личности и преждевременную смерть.

Доказано, что депривация структурных звеньев самосознания приводит к нарушениям развития. На этом основании разработана методика «Психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания» (В. Мухина, К. Хвостов, 1992 г.). Можно предположить, что депривация ценностного отношения к жизни ведёт к разрушению личности.

Анализ представленных положений и позиций позволяет сформулировать предположения и выводы.

Ценностное отношение к жизни может быть объектом педагогических дискуссий в военных образовательных учреждениях и предметом профессионального воспитания военнослужащих. Ценностное отношение к жизни позволяет военнослужащему наделять свою жизнь целью и личным смыслом, преодолевать свои предельные возможности при выполнении служебно-боевых задач, сопряжённых с риском, выступать условием самореализации.

Время появления ценностного отношения к жизни у военнослужащего будет относиться к поздней юности или взрослости – в случае, если он получает опыт выполнения служебно-боевых задач или испытывает угрозу жизни при других обстоятельствах. В совокупности поздняя юность и взрослость охватывают период военной службы.

Значимость ценностного отношения к жизни как предмета профессионального воспитания военнослужащих позволяет рассматривать его как особый ориентир, направление деятельности педагога, что соответствует общепринятому пониманию педагогической стратегии. Е. Титова отмечает, что именно цель воспитательной деятельности определяет её стратегию. Она указывает, что «стратегический аспект воспитательной деятельности характеризует её с точки зрения того, на что она направлена, во имя каких целей и ценностей осуществляется...» [14, с. 15 – 16]. В поддержку этой точки зрения отмечается, что «для реализации стратегии необходима деятельность, направленная на создание

условий, которых нет в наличии, но уже сложились обстоятельства для осуществления новых идей, постановки новых целей» [15, с. 1].

Таким образом, содержательное наполнение ценностного отношения к жизни в самосознании человека как целевой ориен-

тир педагогической деятельности рассматривается нами стратегией развития профессионального воспитания военнослужащих. Для её реализации в войсках национальной гвардии Российской Федерации необходимо изучение существующих условий и возможностей.

Библиографический список

1. Чукин С.Г. *Философия: учебник для высших учебных заведений внутренних войск МВД России*. Москва: На боевом посту, 2013.
2. Бережнова Л.Н., Карабушенко П.Л. Танатизм – структурное звено самосознания. *Педагогика и психология: Тезисы докладов итоговой научной конференции (5 апреля 1995 г.)*. Астрахань: АГПИ им. С.М. Кирова.
3. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. *Очерки по психологии аномального развития личности*. Москва: МГУ, 1980.
4. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов*. Москва: Академия, 1999.
5. Арьес Ф. *Человек перед лицом смерти*. Москва: Прогресс, 1992.
6. Морен Э. *Метод. Природа природы*. Москва: Прогресс, 2005.
7. Бережнова Л.Н., Карабушенко П.Л. Танатизм – структурное звено самосознания. *Педагогика и психология: Тезисы докладов итоговой научной конференции (5 апреля 1995 г.)*. Астрахань: АГПИ им. С.М. Кирова.
8. Краткая философская энциклопедия. Сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Коралева, В.А. Лутченко. Москва: Прогресс, 1994.
9. Краснухина Е.К. О смысле конечного существования: проблема смерти в экзистенциализме М. Хайдеггера и Ж.П. Сартра. *Вестник Ленинградского университета*. 1991: 12 – 19.
10. Морен Э. *Метод. Природа природы*. Москва: Прогресс, 2005.
11. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов*. Москва: Академия, 1999.
12. *Самосохранение в личностно-профессиональном развитии: методическое пособие*. Под общей редакцией Л.Н. Бережновой. Санкт-Петербург: Астерион, 2003.
13. Титова Е. В. *Методика воспитания: методологические аспекты*. Санкт-Петербург: Астерион, 1996.
14. Бережнова Л.Н. Стратегии предупреждения депривации во взаимодействии педагогов и курсантов военных вузов как условие реализации деятельности по противодействию идеологии терроризма. *Педагогические стратегии противодействия идеологии терроризма. Материалы научно-методического семинара 20 ноября 2014 года*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, 2013.

References

1. Chukin S.G. *Filosofiya: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedenij vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Moskva: Na boevom postu, 2013.
2. Berezhnova L.N., Karabuschenko P.L. Tanatizm – strukturnoe zveno samosoznaniya. *Pedagogika i psihologiya: Tezisy dokladov itogovoy nauchnoy konferencii (5 aprelya 1995 g.)*. Astrahan': AGPI im. S.M. Kirova.
3. Zeygarnik B.V., Bratus' B.S. *Ocherki po psihologii anomal'nogo razvitiya lichnosti*. Moskva: MGU, 1980.
4. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: uchebnik dlya stud. vuzov*. Moskva: Akademiya, 1999.
5. Ar'es F. *Chelovek pered licom smerti*. Moskva: Progress, 1992.
6. Moren `E. *Metod. Priroda prirody*. Moskva: Progress, 2005.
7. Berezhnova L.N., Karabuschenko P.L. Tanatizm – strukturnoe zveno samosoznaniya. *Pedagogika i psihologiya: Tezisy dokladov itogovoy nauchnoy konferencii (5 aprelya 1995 g.)*. Astrahan': AGPI im. S.M. Kirova.
8. *Kratkaya filosofskaya `enciklopediya*. Sost. E.F. Gubskij, G.V. Korableva, V.A. Lutchenko. Moskva: Progress, 1994.
9. Krasnuhina E.K. O smysle konechnogo suschestvovaniya: problema smerti v `ekzistencializme M. Hajdeggera i Zh.P. Sartra. *Vestnik Leningradskogo universiteta*. 1991: 12 – 19.
10. Moren `E. *Metod. Priroda prirody*. Moskva: Progress, 2005.
11. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: uchebnik dlya stud. vuzov*. Moskva: Akademiya, 1999.
12. *Samosohranenie v lichnostno-professional'nom razvitii: metodicheskoe posobie*. Pod obshej redakciej L.N. Berezhnoj. Sankt-Peterburg: Asterion, 2003.
13. Titova E. V. *Metodika vospitaniya: metodologicheskoe aspekty*. Sankt-Peterburg: Asterion, 1996.
14. Berezhnova L.N. Strategii preduprezhdeniya depriyatsii vo vzaimodejstvii pedagogov i kursantov voennykh vuzov kak uslovie realizatsii deyatel'nosti po protivodejstviyu ideologii terrorizma. *Pedagogicheskie strategii protivodejstviya ideologii terrorizma. Materialy nauchno-metodicheskogo seminara 20 noyabrya 2014 goda*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij voennyj institut vnutrennih vojsk MVD Rossii, 2013.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378

Guseva P.V., Cand. of Science (Pedagogy), Member of the Union of Artists of Russia, Professor, Department of Lacquer Miniature Painting, Higher School of Folk Arts (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

HISTORICAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SKILLS OF PALEKH ICON PAINTING. Traditional applied art of Russia is a deep strata of centuries-old culture, part of the national cultural heritage in need of preservation and development. Contemporary issues of higher education in traditional applied art require a study of the most important areas of folk art and artistic culture, one of which is the art of Palekh icon painting. The article analyzes the role of the icon in the hierarchy of spiritual values of the Orthodox person, identifies specific features of the art of icon painting, describes artistic-stylistic specifics of Palekh icon-painting style. Special attention is paid to the genesis of the system of professional training of painters' studios, Palekh. The work presents a detailed analysis of the theoretical works of N. M. Zinoviev, an artist-teacher.

Key words: icon-painting, icon, professional education, Palekh, tradition, traditional applied art.

П.В. Гусева, канд. пед. наук, член Союза художников России, проф. каф. лаковой миниатюрной живописи, Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПАЛЕХСКОЙ ИКОНОПИСИ

Традиционное прикладное искусство России – глубинный пласт многовековой культуры, часть национального культурного наследия, нуждающаяся в сохранении и развитии. Решение современных проблем высшего образования в традиционном прикладном искусстве требует глубокого изучения важнейших направлений народного творчества и художественной культуры, одним из которых является искусство палехской иконописи. В статье проанализирована роль иконы в иерархии

духовных ценностей православного человека; выявлены специфические особенности искусства иконописи; описаны художественно-стилистические особенности палехского стиля иконописания. Особое внимание уделено генезису системы профессионального обучения иконописцев-палешан; дан детальный анализ теоретических работ художника-педагога Н.М. Зиновьева.

Ключевые слова: иконопись, икона, профессиональное обучение, Палех, традиция, традиционное прикладное искусство.

Традиционное прикладное искусство России – глубинный пласт культуры, основополагающая часть национального наследия, нуждающаяся в изучении, сохранении и развитии. Решение современных проблем высшего образования в традиционном прикладном искусстве невозможно без изучения важнейших направлений народного творчества и художественной культуры.

Особое место в перечне духовных ценностей, передаваемых через века, занимает икона. Пожалуй, ничто так не доносит до нас глубину народного духа, как иконописные образы. Искусствовед Г. Вздорнов отмечает: «Люди самых разных специальностей и социального положения постоянно обращаются к русской иконе, стараясь понять глубинный смысл того, что изображали художники в давно прошедшие времена. Слово «икона» стало расхожим, однако оно таит смысловые непонятности, разгадать которые не под силу людям непосвященным» [1, с. 5].

В ходе изучения и анализа исторической, искусствоведческой, религиозной, философской и педагогической литературы было выявлено, что восстановление старых храмов, и строительство новых, наполнение их иконами и фресками, влекут за собой востребованность написания иконописных образов по традициям древнерусской живописи и потребность в высококвалифицированных специалистах с высшим образованием в области иконописания и служит основанием для роста числа палехских художников-иконописцев.

Анализ религиозно-философских трудов священника П.А. Флоренского, монахини Иулиании (М.Н. Соколова), иконописца Зинона и других, показывает, что церковно-историческая живопись имеет своей целью вывести зрителя за предел чувственно воспринимаемых красок и расписанной доски в некоторую реальность, а живописные произведения художников-иконописцев должны символизировать онтологическую характеристику символов, изображенных на иконе [2, с. 78].

По словам монахини Иулиании (М.Н. Соколовой), икона – это книга о вере, в которой языком линий и красок раскрывается догматическое, нравственное и литургическое учение Церкви. По ее мнению, иконописи нужно учиться только через копирование древних икон, в которых невидимое явлено в доступных для нас формах. Она отмечает, что, копируя икону, человек всесторонне познает ее и невольно приходит в соприкосновение с тем миром, который в ней заложен, начинает ощущать его реальность, узнавать истинность данного образа, постигает глубину его содержания. Именно поэтому в процессе обучения иконописному искусству необходимо следовать четкому соблюдению всех технических приемов [3]. Этой же позиции придерживается архимандрит Зинон [4].

Для нашего исследования важна позиция протоиерея Георгия Флоровского, который в своих научных трудах отмечал, что, пережив годы гонений при советской власти, а также века «плечения русского богословия» в синодальный период, Русская Православная Церковь ныне наконец-то вновь получила возможность проповедовать не только словом, но и Образом. Эта черта православного мировоззрения – «жажда иконы» – оказалась чрезвычайно устойчивой и послужила основанием для роста числа иконописцев, возникновению новых иконописных школ и мастерских.

В наше время, важно увидеть, оценить и применить многовековой опыт различных школ иконописания России. Одной из школ был иконописный промысел Палеха, главной силой творческого опыта, которого являлась истинная народность, заключавшаяся в коллективности творчества, традиционности его культуры. М.А. Некрасова считает, что «Сущность развития палехского искусства иконописания заключается в соединении высокой культуры мастерства с народным восприятием образа, где черты народного творчества свежо и непосредственно проявились не только в содержании, но и в принципах художественного, орнаментального языка» [5, с. 22].

Палешане, жившие на неплодородных, скудных на урожай землях, издавна занималось промыслами, которые были серьезной статьей доходов для крестьянских семей. Палехские крестьяне пробовали свои силы и в иконописании по примеру

соседнего Холуя, где оно было развито еще в XVI веке. Однако уже в XVII веке Палех получил известность как один из признанных центров иконописания; тогда же происходит формирование художественных традиций палехской иконописи [6].

Характерной чертой произведений палехской иконописи XVII — начала XVIII веков является следование высокохудожественным образцам строгановских, великоустюжских и московских писем. Самостоятельный палехский стиль в иконописании вообрал в себя основные принципы и элементы новгородской, строгановской школ и живописи Поволжья второй половины XVII века. Палехские иконы этого времени заслуженно пользовались известностью и могут быть причислены к золотому фонду русской иконописи, так как в них традиционное высокое мастерство соединилось с характерными чертами народного творчества, сливаясь в одно гармоничное и своеобразное целое.

Лучшие из палехских икон продолжают традиции XVII-XVIII вв. Это касается живописной культуры: в колорите преобладает нежная гамма изысканно пастельных тонов. В больших иконостасных композициях намечается некоторая сухость в написании цвета, ликов, пейзажных форм; в небольших моленных иконах – радует приверженность канону, ювелирная тщательность письма, виртуозность техники.

Русское иконописание, начиная с середины XIX века, оказалось под огромным влиянием стенов росписей и иконных образов Исаакиевского собора в Санкт-Петербурге и храма Христа Спасителя в Москве. В Санкт-Петербурге тверской мастер-иконописец М.С. Пешехонов открывает мастерские, куда собирает палехских, новгородских, тверских мастеров. Так называемые «пешехоновские письма», выработанные в 40-60-е годы XIX века, эклектически сочетали приемы академизма с византийскими формами. В Палехе подобное направление не прижилось, хотя с этого времени здесь стали широко применяться золото-чеканное оформление фона и полей иконы, но в сочетании с привычными для палешан приемами письма.

Во второй половине XIX века у просвещенных слоев общества икона стала предметом коллекционирования. Особую ценность для собирателей представляли строгановские иконы. И. Сафоновы (один из родов палехских иконописцев) на волне спроса на старину вырабатывают особый подстаринный стиль. Он отличался сухой графичностью, но всегда композиции делались с прорисей иконописных подлинников.

По научным исследованиям О.А. Колесовой [7] представим исторические этапы развития профессионального обучения художник-палешан. Согласно устному приданию, семейные мастерские с небольшим количеством наемных работников, существовали еще в XVIII веке. На рубеже XIX – XX века было более десяти иконописных мастерских с разным количеством наемных работников. Чтобы стать мастером-иконописцем, местные дети обучались ремеслу шесть лет. Бесплатно учили мастерству только детей своих работников, для остальных обучение было платное. Мальчиков 10 – 11 лет сажали рядом с опытными мастерами, под руководством которых они выполняли рисунок кистью, начиная с отдельных деталей. Эти упражнения продолжались год или два. Потом определялась специализация: доличник – мастер общей композиции, одетых фигур и пейзажа – или личник – специалист по выполнению конечностей: голов, рук, ног и обнаженного тела. Обучение в частных мастерских предполагало четкое разделение на подготовку доличников и личников. По окончании шестилетнего срока ученичества молодой мастер выполнял самостоятельную работу, в которой демонстрировал свое искусство.

В 1900 году Н.П. Кондаков, граф С. Д. Шереметев и В.Т. Георгиевский посетили старинные иконописные села Вязниковского уезда Владимирской губернии – Мстеру, Палех и Холуй. Результатом данной поездки стало создание Комитета попечительства о русской иконописи. Одной из самых главных своих задач Комитет считал дело обучения мастеров-иконописцев, полагая, что добиться изменений в положении некогда цветущих, а в начале XX столетия исчезающих иконных промыслов можно лишь при условии появления высококвалифицированных мастеров.

Летом 1902 года были открыты три учебные мастерские – в Палехе, Мстере и Холуе, и еще одна на юге России в селе Борисовка Курской губернии. Учиться иконописанию могли православные мальчики не моложе десяти лет, уже обученные грамоте. За школами Комитета оставалась задача профессиональной подготовки учащихся, дополненная обучением церковной истории, археологии и иконографии.

По составленному Комитетом расписанию занятия для младшего и старшего отделений длились по восемь часов в день (два часа ученики занимались Законом Божиим, церковной археологией и иконографией, теоретическими основами рисунка и живописи; два часа – рисованием; четыре часа – иконописанием). Возглавлял каждую мастерскую профессиональный художник, отсюда, в обучение была привнесена систематичность преподавания, свойственная Академии Художеств. С 1902 года палехской мастерской заведовал Е.И. Стягов.

Наиболее сложным и ответственным делом было выбрать для каждой мастерской учителя иконописи, что было предоставлено решать сходу мастеров-иконописцев, которые выбирали предлагали Комитету кандидатуру. Первыми преподавателями иконного письма в Палехе были М.П. Париллов и И.А. Сафронов.

Н.М. Зиновьев, один из старейших мастеров палехской миниатюры, писал в своих воспоминаниях: «Обучение иконописному искусству в мастерской Комитета было несравненно лучше поставлено, чем в частных мастерских. И многие ученики из них убежали, поступая во вновь открытую комитетскую мастерскую. Открытие этой учебно-иконописной мастерской в Палехе было большим событием для всего иконописного дела. Это событие потрясло устои давно сложившихся иконописных производств...» [8, с. 31]. Уже в советское время новые профессиональные школы мастеров лаковой миниатюры во многом использовали и даже повторяли то, что было найдено и опробовано Комитетом попечительства о русской иконописи.

После Октябрьской революции иконописание оказалось ненужным и в 1924 году в Палехе была организована артель древнерусской живописи. Первыми в ней были всего семь мастеров: И.И. Голиков, И.М. Баканов, А.И. Зубков, И.И. Зубков, А.В. Котухин, В.В. Котухин и И.В. Маркичев, которые явились основателями нового искусства – миниатюрной лаковой живописи, получившей всемирную известность своею изысканной тонкой красотой и чисто русскими традициями. Как отмечает А.В. Бакушинский, новое искусство палехской миниатюры позволило сохранить основы древнерусской живописи. Приводя примеры, традиционные для каждого типа иконописной композиции, художники пока-

зывали, как они преломляются в палехской миниатюре, беря для этого произведения старых мастеров. Таким образом, в их работах собрано все традиционное, что послужило основой создания палехской лаковой миниатюрной живописи.

В 1969 году была издана книга Н.М. Зиновьева «Искусство Палеха», в которой он обобщил свой опыт художника-педагога, детально изложил сущность палехского искусства, проанализировал особенности и раскрыл значение и ценность традиций древнерусской живописи, которые собственно легли в основу палехского искусства. Большое внимание уделено подробному описанию традиционных художественных приемов, технике живописи, воспринятой от искусства прошлых веков (иконописи) [9].

Отдавая много времени и внимания своей работе педагога в Палехском художественном училище, Н.М. Зиновьев стремился к тому, чтобы ученики шире и глубже освоили лучшие традиции старого Палеха. С этой целью им была разработана своеобразная методика преподавания традиционной палехской живописи. Тщательно отобранные и выполненные им самим образцы («оригиналы») должны были помочь ученикам понять и освоить самое ценное для Палеха наследие древнерусской живописи различного времени, различных школ и направлений, их стилистические особенности, которые легли в основу искусства советского Палеха. Альбом-учебник содержит сто четыре рисунка; каждый имеет аннотацию, разъясняющую, откуда этот рисунок, для какой цели представлен, как он использовался и претворялся в творчестве первых мастеров нового искусства Палеха и как каждый из них может быть использован, применен и переработан в новых палехских композициях.

Тончайшие рисунки, выполненные для альбома по давней традиции иконописи в стиле черно-красного рисунка, раскрывают преемственность поздней иконописи от древнерусских традиций, показывают их органическую связь как по внутреннему содержанию, так и по форме. Зиновьев доказывает и наглядно показывает, что бережное отношение к традициям, их глубокое изучение необходимы для сохранения основного художественного строя современного искусства Палеха. Н.М. Зиновьев утверждает необходимость осваивать эти образцы «не только путем копирования, но и чувством переживания».

Таким образом, систематизация и обобщение исторического опыта обучения церковно-исторической живописи в Палехе позволяет сделать вывод, что решение актуальной проблемы формирования профессионального мастерства будущих художников палехской иконописи возможно на основе генезиса иконописного искусства Палеха и локально-региональных традиций в процессе обучения иконописи.

Библиографический список

1. Бобров Ю.Г. *Основы иконографии памятников христианского искусства*. Москва: ООО Изд. Дом «Художественная школа», 2010: 260.
2. Флоренский П.А. *Иконостас*. Москва: Мир книги, Литература, 2007: 464.
3. Иулиания, монахиня (Соколова М.Н.). *Труд иконописца*. Москва: Свято-Троицкая Сергиева лавра, 1995: 158.
4. Архимандрит Зинон (Теодор). *Беседы иконописца*. Псков, 2003: 144.
5. Некрасова М.А. *Палехская миниатюра*. Ленинград: Художник, 1978: 364.
6. Зиновьев Н.М. *Стилистические традиции искусства Палеха*. Ленинград: Художник РСФСР, 1981.
7. Колесова О.А. *Палех и палешане. Путеводитель*. Иваново: ИД «Референт», 2010: 156.
8. Зиновьев Н.М. *Стилистические традиции искусства Палеха*. Ленинград: Художник РСФСР, 1981.
9. Зиновьев Н.М. *Искусство Палеха*. Ленинград: Художник РСФСР, 1975: 246.

References

1. Bobrov Yu.G. *Osnovy ikonografii pamyatnikov hristianskogo iskusstva*. Moskva: ООО Izd. Dom «Hudozhestvennaya shkola», 2010: 260.
2. Florenskij P.A. *Ikonostas*. Moskva: Mir knigi, Literatura, 2007: 464.
3. Iulianiya, monahinya (Sokolova M.N.). *Trud ikonopisca*. Moskva: Svyato-Troickaya Sergieva lavra, 1995: 158.
4. Arhimandrit Zinon (Teodor). *Besedy ikonopisca*. Pskov, 2003: 144.
5. Nekrasova M.A. *Palehsкая miniatyura*. Leningrad: Hudozhnik, 1978: 364.
6. Zinov'ev N.M. *Stilisticheskie tradicii iskusstva Paleha*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1981.
7. Kolesova O.A. *Paleh i paleshane. Putevoditel'.* Ivanovo: ID «Referent», 2010: 156.
8. Zinov'ev N.M. *Stilisticheskie tradicii iskusstva Paleha*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1981.
9. Zinov'ev N.M. *Iskusstvo Paleha*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1975: 246.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378

Kolobov V.N., senior teacher, Jewellery and Bone Carving Arts Department, Higher School of Folk Arts (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS IN THE FIELD OF ARTISTIC BONE CARVING PRODUCTION (PRACTICAL) DISCIPLINES. In the modern educational process in accordance with federal state educational standard on direction of training 54.03.02 the author introduces a competence-based approach, which in practice shows a high level of quality

training of future specialists. Analyzing the essential innovation of the standard, the author stresses that the changes of the standard stimulated the adjustment of the educational process in the context of mastering disciplines of the professional cycle, the formation of professional competencies of students in the field of artistic bone carving production (practical) disciplines. Theoretical propositions are supported with an analysis of experience of teaching "Design" and "Production skills" in the Higher school of folk arts.

Key words: professional competence, production (practical) discipline, production skills, planning, interdisciplinary connections, and carving.

В.Н. Колобов, ст. преп. каф. ювелирного и косторезного искусства, Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЗЬБЫ ПО КОСТИ НА ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ (ПРАКТИЧЕСКИХ) ДИСЦИПЛИНАХ

В современный образовательный процесс в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 54.03.02 был внедрен компетентностный подход, который должен на практике показать высокий уровень качественной подготовки будущего специалиста. Анализируя сущностные нововведения стандарта, автор подчеркивает, что изменение стандарта стимулировало корректировку образовательного процесса в контексте освоения содержания дисциплин профессионального цикла, формирования профессиональных компетенций студентов в области художественной резьбы по кости на производственных (практических) дисциплинах. Теоретические положения подкреплены анализом опыта личного преподавания дисциплин «Проектирование» и «Производственное мастерство» в Высшей школе народных искусств.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, производственные (практические) дисциплины, производственное мастерство, проектирование, междисциплинарные связи, художественная резьба по кости.

Студенты, обучающиеся по программам высшего образования, уровень бакалавриата, в области художественной резьбы по кости за время учебы должны приобрести не только знания, умения и навыки, необходимые для успешной самореализации в профессиональной сфере, но и развить и воспитать в себе новые профессиональные компетенции.

В современный образовательный процесс в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 54.03.02 был внедрен компетентностный подход, который должен на практике показать высокий уровень качественной подготовки будущего специалиста. Принципиальное отличие нового стандарта в том, что в его основу положены не предметные, а ценностные ориентиры с компетентностями, которые подразумевает четкую формулировку специальных и универсальных качеств личности, которые необходимы для профессиональной деятельности.

Цель современного образовательного процесса заключается в развитии личности обучающегося, формировании определенных общих и профессиональных компетенций [1]. В становлении профессиональных компетенций у студентов принимают участие педагоги специальных дисциплин.

Одной из главных основ в формировании профессиональных компетенций является междисциплинарная связь. Учебные задания с междисциплинарными связями способствуют формированию целостного восприятия картины по выбранному направлению у обучающихся, пониманию связей между дисциплинами, помогают получить умения применять знания одной из дисциплин к знаниям другой. Кроме того, связь между общепрофессиональными и профессиональными дисциплинами позволяет обеспечить формирование как общих, так и профессиональных компетенций.

Рассмотрим на примере дисциплин «Проектирование» и «Производственное мастерство», междисциплинарную связь, которая способствует формированию профессиональных компетенций ФГОС ВО по направлению подготовки 54.03.02.

Дисциплина «Проектирование» занимает особое место в системе высшего образования в области художественной резьбы по кости. Цель дисциплины «Проектирование» заключается в формировании профессионала, который знает и умеет использовать основные законы композиции в разработке и проектировании косторезных изделий, имеет общие представления о физических свойствах подложных материалов, их структуре и технологии обработки, на основе которых проектирует качественные косторезные изделия. Главная задача дисциплины – изучение традиций холмогорского косторезного искусства и приобретение умения на основе традиций создавать собственные проекты современных косторезных изделий.

Дисциплина «Проектирование» изучается в процессе выполнения практических заданий, изучения косторезных изделий, выполнения зарисовок, эскизов, копий косторезных изделий. В процессе работы используются материалы из методического

фонда учебного заведения, альбомы, фотографии из журналов, образцы в материале.

При выполнении учебных заданий студенты приобретают знания, умения и навыки, необходимые для развития творческого мышления, позволяющего создавать высокохудожественные изделия [2]. Теоретические занятия включают в себя объяснение целей и задач каждого задания, ознакомление с иллюстративно-методическим материалом. Практические занятия предусматривают самостоятельную работу студентов по сбору и переработке материала, разработке и выполнению проектов.

Готовый проект косторезного изделия должен отвечать таким требованиям, как: качественное композиционное решение изделий с соблюдением пропорций и законов композиции; конструктивное решение; технологические возможности исполнения изделия из подложного материала. Практические задания объединяет поэтапное выполнение проекта.

В соответствии с ФГОС 54.03.02 от 12.01.2016 требования к результатам освоения дисциплины «Проектирование» заключаются в следующем [3]: художник народных художественных промыслов должен обладать следующими профессиональными компетенциями: способностью владеть навыками линейно-конструктивного построения и основами академической живописи, элементарными профессиональными навыками скульптора, современной шрифтовой культурой, приемами работы в макетировании и моделировании, приемами работы с цветом и цветовыми композициями (ПК-1); способностью создавать художественно-графические проекты изделий декоративно-прикладного искусства (ДПИ) и народных промыслов индивидуального и интерьерного значения и воплощать их в материале (ПК-2); собирать, анализировать и систематизировать подготовительный материал при проектировании изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов (ПК-3); к определению целей, отбору содержания, организации проектной работы, синтезированию набора возможных решений задачи или подходов к выполнению проекта, готовностью к разработке проектных идей, основанных на творческом подходе к поставленным задачам, созданию комплексных функциональных и композиционных решений (ПК-4).

Дисциплина «Производственное мастерство» – одна из основных дисциплин высшего образования; составляет основу для художественной подготовки высококвалифицированных бакалавров в области художественной резьбы по кости.

Программа «Производственное мастерство» предусматривает применение полученных знаний и навыков в практической деятельности, в решении актуальных художественно-образных задач, имеющих непосредственное отношение к профилю «Художественная резьба по кости» бакалавров по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Программа предполагает изучение основ мастерства по всем видам технического исполнения: гравировке, ажурной и рельефной резьбе, малой объемной пластике, «оклейным» работам, а также знакомит с окрашиванием кости. Задания ориен-

тированы на изучение технологий изготовления изделий традиционного холмогорского промысла на занятиях дисциплины.

Учебный процесс распределен по заданиям, каждое из которых содержит технологический процесс выполнения изделий, включающий три раздела технологических операций. 1. Подготовительные операции. Технологические операции, включающие в себя функции выполнения подготовительных действий, в которые входят: подбор и заготовка материала, распиловка материала на части (заготовки) с определенным запасом для последующего выполнения точной формы изделия, заготовка пластинок для оклейных работ и их отбеливание, шлифование заготовок. 2. Основные операции. Технологические операции, выполняемые после подготовительных, включающие в себя те действия, при которых выполняются художественная обработка и форма изделия, точная подгонка оклейных работ (шлифовка или притирка сторон соседних частей изделия соединяющихся между собой), нанесение рисунка на поверхность заготовок, художественная резьба материала. 3. Завершающие операции. Технологические операции, которые выполняются после всех вышеперечисленных, и включают в себя: окончательную шлифовку и полировку изделия, отбеливание в перекиси водорода, тонировка, декоративная разработка фактуры изделий.

Таким образом, содержание дисциплины «Производственное мастерство» нацелено на формирование следующих компетенций; способность владеть навыками линейно-конструктивного построения и основами академической живописи; элементарными профессиональными навыками скульптора; современной шрифтовой культурой; приемами работы в макетировании и моделировании; приемами работы с цветом и цветовыми композициями (ПК-1); способность создавать художественно-графические проекты изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов индивидуального и интерьерного значения и воплощать их в материале (ПК-2); способность обладать знаниями и конкретными представлениями об основах художественно-промышленного производства и основными экономическими расчетами художественного проекта; способен к работе в коллективе, постановке профессиональных задач и принятию мер по их решению, способен нести ответственность за качество продукции (ПК-5); способность копировать бытовые изделия традиционного прикладного искусства (ТПИ) (ПК-8); способность варьировать изделия декоративно-прикладного и народного искусства с новыми технологическими процессами (ПК-9); способность составлять технологические карты исполнения изделий декоративно-прикладного и народного искусства (ПК-10); контролировать качество изготавливаемых изделий (ПК-11). Таким образом, в результате изучения дисциплины студенты должны: **знать:** основы скульптуры, виды скульптуры и технология выполнения скульптурных работ в материале; основы художественного проектирования изделий из кости; основные представления об основах художественно-промышленного производства; способы работы с группой в мастерской; основные профессиональные задачи; основные требования к качеству своей продукции; основные способы копирования и иметь представления об изделиях ДПИ; стили, мотивы и орнаменты традиционных изделий ДПИ; последовательность выполнения изделия; требования к качеству исполнения изделий; **уметь:** выполнять основные виды ажурных, рельефных и объемных изделий в материале: кость (цевка), рога, зубы и т.п.; подбирать материал по выполненному художественно-графическому проекту и выполнять изделие из кости; работать на художественно-промышленном производстве (фабрика, мастерские); распределять технологические опе-

рации и задания в коллективе; ставить и выполнять различные задачи по своей профессии; оценивать состояние и стоимость изделий; копировать изделия в материале; перерабатывать и видоизменять традиционные стили и технологию изготовления изделий ДПИ; внедрять новые технологии в изготовление изделий; составлять и выполнять план технологических операций при изготовлении изделий; определять и анализировать качества исполнения изделий; **владеть:** приемами и методами профессиональной деятельности при изготовлении художественных изделий из кости; навыками изготовления художественных изделий из кости по своим художественно-графическим проектам; основами художественно-промышленного производства; навыками работы в группе; навыками решения профессиональных задач; навыками изготовления качественных изделий в материале; навыками копирования бытовых изделий ТПИ; Навыками изготовления изделий ДПИ на новом технологическом оборудовании; навыками составления технологической карты; выполнения технологических операций при изготовлении изделий; навыками работы с материалами и изделиями в области резьбы по кости.

Формирование вышеперечисленных компетенций происходит и в рамках дисциплин профессионального цикла, и на смежных дисциплинах, в результате все большее значение приобретает междисциплинарная связь. Междисциплинарные связи имеют положительный эффект, так как студенты получают представление о целостности и последовательности воплощения изделия, начиная с обычных эскизов, далее проекта, и конечный вариант – изготовление изделия в материале. На занятиях с междисциплинарными связями рассматриваются различные объекты, связанные между различными учебными дисциплинами.

Занятия тем или иным видом искусства, в том числе, и проектно-художественной деятельностью, наиболее эффективны при индивидуальной работе педагога с обучающимися. В нашем случае – это студент (бакалавр). В связи с этим можно говорить, что при обучении бакалавров и магистров необходимо использовать личностный подход, ориентированный на формирование его профессиональных качеств. Малочисленность групп, которые состоят из нескольких человек, ориентирует на применение индивидуального подхода к студентам в процессе обучения [4].

Не меньшее значение приобретает и использование информационных технологий в учебном процессе [5]. Это может способствовать: повышению интереса студентов к процессу обучения; активизации творческой деятельности; повышению уровня технической грамотности». Например, использование графического редактора при проектировании изделий и дальнейшего выполнения в материале.

На основе грамотного планирования действий студентами, под руководством педагога можно решать следующие задачи связанных дисциплин: применять теоретические знания на практике; формировать поисковый стиль мышления; визуализация проекта на бумаге или на мониторе ПК; находить орнаментальное и цветовое решения проектируемого изделия, декоративно перерабатывать композиции изделий; вовремя распознавать неполадки в работе оборудования или подмечать признаки отклонений от нормального хода технологического процесса; предвидеть или устранять различные виды брака, как в оборудовании, так и при изготовлении изделий; оценивать правильность приемов работы и рациональность организации труда и рабочего места; соблюдать последовательность выполнения технологических операций; выполнять установленные количественные показатели (нормы времени, выработки); оценивать степень самостоятельности и качества выполнения задания.

Библиографический список

1. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. *Образование в пространстве культуры: монография*. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.
2. Максимович В.Ф. Профессиональное образование в традиционном прикладном искусстве: проблемы и перспективы. *Традиционное прикладное искусство и образование: Материалы XIII Международной научно-практической конференции*, ноябрь 2007 г. Под общей редакцией С.И. Назаровой. Санкт-Петербург, 2008: 3 – 10.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 10.
4. Скакун В.А. *Организация и методика профессионального обучения: учебное пособие*. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.
5. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2013.

References

1. Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. *Obrazovanie v prostranstve kul'tury: monografiya*. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.
2. Maksimovich V.F. Professional'noe obrazovanie v tradicionnom prikladnom iskusstve: problemy i perspektivy. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, noyabr' 2007 g. Pod obshej redakciej S.I. Nazarovoj. Sankt-Peterburg, 2008: 3 – 10.

3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 54.03.02 Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 yanvarya 2016 g. № 10.
4. Skakun V.A. *Organizaciya i metodika professional'nogo obucheniya: uchebnoe posobie*. Moskva: FORUM: INFRA-M, 2007.
5. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie*. Pod redakciej N.V. Bordovskoj. Moskva: KNORUS, 2013.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378

Naumov V.N., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Director of Bogorodsky Branch of Higher School of Folk Arts (Institute) (Bogorodskoye, Moscow Region, Russia), E-mail: BHPY@yandex.ru

THE HISTORY OF BOGORODSKAYA WOODCARVIN. The article presents the historical stages of formation and development of Bogorodskoye woodcarving. The author reveals the specifics of the technological features of creating bogorodskaya toys in relation to Sergiev Posad, characterizes the range of its main themes and plots; describes the contribution of individual artists. Special attention is paid to the description of the history of vocational training in Bogorodskoye fishery, which is associated with the activities of vocational schools. Modern preservation and development of traditions of Bogorodskaya thread, canonical plots and images, techniques of carving due to the activities of Bogorodskoe branch of the Higher school of folk arts, training artists in traditional art direction.

Key words: woodcarving, Bogorodskaya toy, Bogorodskaya carving, professional education.

В.Н. Наумов, канд. юр. наук, доц., директор Богородского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», пгт. Богородское, E-mail: BHPY@yandex.ru

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ БОГОРОДСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЗЬБЫ ПО ДЕРЕВУ

В статье представлены исторические этапы формирования и развития промысла богородской резьбы по дереву. Автор выявляет специфику технологических особенностей создания богородской игрушки по отношению к сергиево-посадской; характеризует круг ее основных тем и сюжетов; описывает вклад отдельных мастеров. Особое внимание уделено описанию истории становления профессионального обучения в богородском промысле, которое связано с деятельностью Профтехшколы. Современное сохранение и развитие традиций богородской резьбы, каноничных сюжетов и образов, техники резьбы обусловлено деятельностью Богородского филиала Высшей школы народных искусств, осуществляющего подготовку художников традиционного прикладного искусства этого направления.

Ключевые слова: резьба по дереву, богородская игрушка, богородская резьба, профессиональное образование.

Богородская резьба издавна славится не только в России, но и за рубежом. Она названа так по месту своего происхождения – поселку Богородское, находящимся недалеко от Сергиева Посада. Резьба в Богородском зародилась более 300 лет назад, как «дочерний промысел Сергиевского посада» [1]. Промыслы Сергиева Посада и Богородского имеют общие корни: традиции древней столпообразной пластики и школы объемной и рельефной резьбы по дереву при Троице-Сергиевой Лавре, известной с XV столетия.

С момента разделения промыслов Сергиева Посада и села Богородского, мастера богородчане показали незаурядные способности. Творческая самостоятельность определила круг интересующих их тем, своеобразную трактовку образов, появились самостоятельные творческие произведения – игрушки с движением, изображение человека и животных, сложные многофигурные композиции. Постепенно у богородских резчиков выработалась своя художественная манера, несколько отличная от посадских резчиков, она характеризуется большей обобщенностью образов, схематичностью и простой моделирования форм.

Техника резьбы и у богородских, и у посадских мастеров была идентичной, но богородские мастера выполняли свои изделия «в белье», т. е. не окрашивали. Такой прием в оформлении позволяет любоваться не только пластической формой богородской игрушки, но естественной красотой выдержанной липы, – наиболее любимого материала.

Ремесло осваивалось в семье, когда младшие перенимали секреты мастерства старших из рук в руки. Издавна повелось, что мастера хранили свои «секреты» и передавали их только сыновьям и внукам. Такие традиции соблюдались вплоть до XX века.

Богородские мастера создавали образы представителей народа и высших классов: крестьян и ремесленников, дам и гусаров, помещиков и чиновников, монахов и монашек. Наряду с отдельными фигурками появляются и сюжетные композиции: «Катание в санях», «Тройка», «Франт на прогулке», «В кузнице», «Рубка капусты», «Дровосеки» и другие.

С момента отделения богородского промысла от Сергиева Посада, на нём с некоторой долей условности можно выделить две линии – выполнение собственно игрушки и декоративной скульптуры. Чаще всего выполнялись отдельные скульптуры –

статуэтки, изображающие крестьян, занимающихся повседневным трудом. Как правило, они отличались пропорциональностью, округлостью и плавностью линий. Темы эти продолжали разрабатываться мастерами вплоть до 1920-х годов.

Развитие богородского промысла связано с именем Н.Д. Бартрама, который с 1904 года работал художником в Московском губернском земстве и являлся художником земского кустарного музея. Благодаря его деятельности богородские мастера стали использовать образы народного лубка, гравюр [2]. Работа с графических источников расширила тематику скульптуры. На промысле стали создаваться крупные многофигурные композиции. Одним из результатов деятельности художников и представителей земства стало активное участие богородских резчиков в разнообразных выставках.

В первое десятилетие после Октябрьской революции в Богородском сохранялись старые земские образцы, продукция промысла в большом количестве уходила на экспорт. Из мастеров, работавших после революции 1917 года, широкую известность приобрел И.К. Стулов, создавший ряд скульптур на советскую тематику. Лучшие его скульптуры: «Соколина охота», «Охотник с тетеревом», отличаются красотой композиции, тонкостью фактурной разработки. Великолепно проявил себя художник и в создании скульптур на сказочную тему: «Трудолюбивый медведь», «Вершки и корешки», «Маша и медведь», в них наиболее полно сохраняются черты народной пластики.

В 1922 году мастерскую переименовали в Профтехшколу. В 1923 году была восстановлена артель, в которой продолжили свою работу мастера старшего поколения. Богородский художественный промысел становится одним из ведущих в стране. При создании новых произведений мастера остаются верны традиции богородской игрушки и скульптуры – живого, непосредственного и быстрого отклика на всё происходящее в жизни.

Тема Гражданской войны получила воплощение в скульптурных вариантах чапаевской тачанки – это своеобразная переработка старой русской «Тройки». Тема тройки по-новому звучит в скульптурах В.С. Зинина, Н.И. Максимова, А.А. Пронина, С.П. Устратова.

В следующие десятилетия XX века в Богородском появляется тяготение к сказочным героям, образам русской народной сказки. Одним из интереснейших мастеров, разрабатывавших сказочную тему, был Н.А. Ерошкин. В музее игрушки и фон-

дах СПИХМЗ хранятся его композиции на тему произведения А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке».

Любимый герой русских народных сказок становится современником и одновременно главным положительным героем богородской игрушки. Мастера создали большое количество игрушек, где русский мужик и излюбленный богородский «Мишка» играют главные роли. Большую роль в освоении этого образа в игрушке и скульптуре богородского промысла сыграли работы художника НИИХП М.Ф. Баранова «Медведь поющий» и «Медведь играющий», выполненные в 1954 г. [3, с. 13].

Историческая тема в богородской пластике в эти годы в первую очередь отражает события Великой Отечественной войны. В 1943 – 1944 годах Пронин М.М. создаёт работу «Партизан гонит пленного немца», с 1945 по 1948 гг. Н.И. Максимовым были созданы: «Смерть фашизму», «Русский богатырь», «Три богатыря», «Генерал Доватор», где традиционный богородский всадник, преобразён в образ командира 2-ого гвардейского кавалерийского корпуса, который совместно с другими войсками зимой 1941 года защищал подступы к Москве, И.К. Стулов создаёт серию скульптур «Защитники Москвы» (1944), «Женщины фронта и тыла» (1946).

С 1960 года происходят перемены в стиле богородских резчиков: основной спрос приходится на скульптурные изображения, а не на традиционные игрушки. В связи с этим резчики ориентируются на скульптуру для рынков южных курортов, а продукция богородской фабрики начинает принимать сувенирный характер [4, с. 201].

В 1961 году Артель была преобразована в фабрику. Богородская фабрика художественной резьбы, созданная на базе артели, располагала к тому времени сильным творческим коллективом, нацеленным на творческое освоение традиций народной резьбы, русской деревянной игрушки. 1960-1970-е годы период деятельности богородского промысла, который отмечен творчеством талантливых мастеров, таких как: М.В. Барашков, Н.Н. Бадаев, Д.С. Горшков, Н.Е. Левин, М.И. Смирнов, Н.М. Шипеев, М.Н. Орлов и др., в работах которых просматривается индивидуальный почерк каждого мастера.

В 1970-е годы в Богородском начинается строительство ГАЗС. Часть деревни сносится, и на месте деревянных домов строятся бетонные «многоэтажки». Вместе с жильём уходили и традиционные богородские посиделки, простота сельского общения. Г.Л. Дайн в 1984 году писала в журнале Декоративное искусство СССР: «... маленькой жалкой кажется деревня рядом с наступающими на нее новостройками. Вероятно, не спасет ее теперь и охранный зона. Неизбежно будет меняться быт людей, их духовно-нравственный облик, значит, будет трансформироваться и Богородское искусство» [5, с. 22 – 23].

В связи с бурными событиями в конце 1980-х начале 1990-х годов, положение на промысле ухудшилось в значительной степени. К тому же этот период характерен переходом к производству точеной токарной игрушки, которая набрала популярность благодаря своей продаваемости.

Наперекор всем проблемам и трудностям продолжало работать Богородское профессиональное училище, творили новые образы в резьбе его талантливые выпускники. Среди них Градов В.А., Дворников А.Я., Журавлева Л.С., Уласевич С.Н., Беркутов И.Р., Иванов В.Р., Варганов А.Н. и др.

В это время достойное место в промысле вновь обрела игрушка с движением, новые образцы которой постоянно разрабатывали мастера и художники промысла. «В 90-е годы творческой активностью проявляют себя новые молодые резчики Городов В.Я., Паутов С.А., Лазнев Г.А., Ахматзияев М.М., Брюханов Л.Ю. и другие, по-своему видящие мир Богородского» [6, с. 9]. Впоследствии они становятся ведущими мастерами богородской фабрики, которые и по сей день, опираясь на традиции, хранимые веками, разрабатывают и выполняют новые образцы игрушки и скульптуры.

В наше время подготовку и обучение будущих мастеров обеспечивает учебное заведение, которое в 2012 г. стало Богородским филиалом Высшей школы народных искусств, которая находится в г. Санкт-Петербурге. Здесь передают свое мастерство молодому поколению мастера Балаев И.С., Вайсера В.Ф., Князева С.Д.

Библиографический список

1. Дайн Г.Л. Детство богородских резчиков. *Игрушечных дел мастера*. Москва, 1994.
2. Максимович В.Ф. Сущность, особенности и значимость традиционного прикладного искусства России как духовного наследия нашего народа. *Традиционное прикладное искусство: учебник для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»*. В 2-х частях. Часть I / Коллектив авторов. Под научной редакцией В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2015.
3. Каплан Н.И., Авсеенок А.А. *Искусство богородских резчиков*. Москва, 1964.
4. Максимович В.Ф. Сущность, особенности и значимость традиционного прикладного искусства России как духовного наследия нашего народа. *Традиционное прикладное искусство: учебник для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»*. В 2-х частях. Часть I. Коллектив авторов. Под научной редакцией В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2015.
5. Дайн Г.Л. Повседневные проблемы промысла. *Декоративное искусство СССР*. 1984; 3.
6. Греков А.У. *Пространство и время богородской малой пластики*. Сергиев Посад, 1997.

References

1. Dajn G.L. *Detstvo bogorodskih rezchikov. Igrushechnykh del mastersa*. Moskva, 1994.
2. Maksimovich V.F. *Suschnost', osobennosti i znachimost' traditsionnogo prikladnogo iskusstva Rossii kak duhovnogo naslediya nashego naroda. Traditsionnoe prikladnoe iskusstvo: uchebnykh dlya bakalavrov, obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly»*. V 2-h chastyah. Chast' I / Kollektiv avtorov. Pod nauchnoy redakciey V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI, 2015.
3. Kaplan N.I., Avseenok A.A. *Iskusstvo bogorodskih rezchikov*. Moskva, 1964.
4. Maksimovich V.F. *Suschnost', osobennosti i znachimost' traditsionnogo prikladnogo iskusstva Rossii kak duhovnogo naslediya nashego naroda. Traditsionnoe prikladnoe iskusstvo: uchebnykh dlya bakalavrov, obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly»*. V 2-h chastyah. Chast' I. Kollektiv avtorov. Pod nauchnoy redakciey V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI, 2015.
5. Dajn G.L. *Povsednevnyye problemy promysla. Dekorativnoe iskusstvo SSSR*. 1984; 3.
6. Grekov A.U. *Prostranstvo i vremya bogorodskoj maloj plastiki*. Sergiev Posad, 1997.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378

Nikitin I.V., Cand. of Science (Pedagogy), Head of Department of Promotion of Educational Programs, ANO "Accreditation center 'Northern capital'" (St. Petersburg, Russia), E-mail: poa-centr.spb@yandex.ru

TO THE QUESTION OF THE MEANING OF "CULTURE OF RELATIONS" IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL RESEARCH.

The paper studies a problem of updating the scientific research in the field of relations is that increased attention to the study of the relative effects of different working conditions on its performance, which led to the study of the question of the value of the "human factor", first and foremost cultural relations. The author reveals the contents of a concept "culture" from the standpoint of the analysis of the vast amount of theoretical material scientific and pedagogical publications covering the stated problem. Dedicated to the

formed approaches to the definition of "attitude", formulating its characteristics, the work considers objective and subjective aspects of the process of establishing relations. It is emphasized that culture has a positive effect on the productivity of companies and organizations.

Key words: attitude, culture of relations, culture, spiritual values.

И.В. Никитин, канд. пед. наук, начальник отдела продвижения образовательных программ АНО «Аккредитационный центр «Северная столица»», г. Санкт-Петербург, E-mail: poa-centr.spb@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ОТНОШЕНИЙ» В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Актуализация проблемы научных исследований в области отношений связана с тем, что усилилось внимание к изучению относительного влияния различных условий труда на его производительность, что привело к исследованию вопроса значения «человеческого фактора», в первую очередь, культуры отношений. Автор раскрывает содержание понятия «культура отношений» с позиций анализа обширного объема теоретического материала научно-педагогических изданий, освещающих заявленную проблему. Выделены сформировавшиеся подходы к определению понятия «отношение»; сформулированы его характеристики; рассмотрены объективный и субъективный аспекты процесса становления отношений. Подчеркивается, что культура отношений оказывает положительное влияние на производительность труда учреждения и организации.

Ключевые слова: отношение, культура отношений, культура, духовные ценности.

Отношение (attitude) – усвоенная постоянная тенденция особым образом воспринимать людей либо ситуации или относиться к ним. Понятие отношение рассматривается как с позиции социологии, психологии, философии, так и педагогики. Отношение имеет объективный и универсальный характер; может выступать в роли свойства или признака вещей.

На современном этапе проблема отношений субъектов выходит на новый уровень и разрабатывается в различных плоскостях: как связь проблемы отношений с проблемой культуры и ее объективному и субъективному планам; как общие подходы к структуре коллектива и проявления его воспитательных возможностей, в связи с особенностями организации процесса взаимодействия в различных системах.

Первым, кто обратился в психологии к рассмотрению понятия «отношение» был А.Ф. Лазурский. В его понимании отношение представляет собой некую интенцию, «склонность», «интерес», личности к той или иной стороне жизни, к другому человеку и к самой себе [1]. Е.С. Рапацевич отмечает, что в категории «отношение» доминирует значимая для субъекта направленность на объект, в качестве которого могут выступать не материальные вещи, феномены культуры, духовные ценности, люди, сам субъект.

В.Н. Мясищев определяет отношение как психологическую связь с окружающим миром вещей и людей; этот термин используется как базовая категория в разработанной им «теории отношений». Он обращает внимание на то обстоятельство, что уровень отношений человека с миром различен: каждый индивид вступает в отношения, но и целые группы также вступают в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений [2, с. 15-27]. Таким образом, выделяются общественные отношения и психологические отношения личности.

Г.М. Андреева, рассматривая личность в общей системе общественных отношений, подчеркивает роль общества в социальном контексте [3, с. 69 – 70].

Такие авторы как: Габер, Олпорт, Фрид, Роукич считают, что при рассмотрении категории «отношение» целесообразно выделять три элемента: когнитивный (убеждения и идеи); эмоциональный (ценности и эмоции), поведенческий (предрасположенность к действию или деятельности).

Эмоциональные отношения изучались с различных сторон Л.Я. Гозманом, значимые отношения А.А. Кроник, Е.А. Кроник. Л.Я. Гозман, рассматривая эмоциональные отношения подчеркивает три ипостаси: эмоцию, имеющую своим предметом другого человека, антипатию на другого человека и эмоциональный компонент межличностного восприятия. Согласно А.А. Кроник и Л.Я. Гозман «основными координатами» пространства межличностных отношений являются статусно-ролевые различия, психологическая дистанция, валентность отношений и свободный или вынужденный способ создания системы взаимодействия [4, с. 40 – 8, 86 – 4; 5, с. 75 – 101].

На основании позиций этих авторов можно выделить следующие характеристики понятия «отношение»: отношение человека к людям всегда имеет общественный характер и является специфичным, присущим лишь человеку свойством; личность и ее субъективное отношение к действительности обуславливает-

ся обществом; изменение социальных условий жизни и воспитания ведет к изменению личностных отношений и качеств человека; отношение личности к людям представляет собою единство рационального и эмоционального и характеризует человека в целом; отношение взаимосвязано с деятельностью, отражением действительности в сознании и поведении; отношения, формируясь в общении и практической деятельности, осознаются в процессе практики.

Вопросы культуры отношений в своих исследованиях затрагивали В.А. Батарщев, И.С. Батракова, А.А. Бодалев, Габер, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищев, Олпорт, Е.С. Рапацевич, Л.Б. Шнейдер, Фрид, и др.

Культура отношений есть совокупность качественных характеристик личности, позволяющих ей быть субъектом современной ситуации общественного развития, строить свою систему отношений в пространстве современных социокультурных условий.

Педагогические аспекты деятельности связаны с отношениями, взаимодействием и взаимоотношениями ее субъектов. Совместная деятельность и взаимоотношения в коллективе являются пространством развития опыта гуманистических отношений, данные взаимосвязи подчеркивают объективный и субъективный план в процессе становления отношений. **Объективный аспект** становления отношений – это процесс организации деятельности. **Субъективный аспект** становления отношений реализуется через личностную сторону деятельности, в которой проявляют себя особенности индивидуального и возрастного развития как единство объективного и субъективного в развитии личности.

А.И. Синицина культуру отношений рассматривает как совокупность качественных характеристик личности, позволяющих ей быть субъектом современной ситуации общественного развития, строить свою систему отношений в пространстве современных социокультурных условий [6; 7, с. 36 – 38]. По мнению автора, культура отношений может реализоваться при определенных условиях, которые имеют объективное содержание и субъективно-личностную направленность. Объективные условия становления культуры отношений основываются на особенностях деятельности и конкретизируются в ее цели, которая предполагает приобщение к ценностям культуры в ее содержании и результатах. Субъективно-личностный план может быть представлен как реализация конкретных условий единства и взаимодополняемости организации деятельности и становления культуры отношений личности, предполагающий: учет многоаспектности влияния современной ситуации общественного развития на личность подростка (образовательное учреждение, СМИ, коллектив, субкультура, семья); единство объективного и субъективного планов в становлении культуры отношений современного человека; реализация ценностной сущности субъектного плана культуры в учебно-познавательной деятельности; взаимосвязь содержательных, содержательно-процессуальных и результативных аспектов учебно-познавательной деятельности в ее организации как пространства становления культуры отношений личности; взаимодействие субъектов учебно-познавательной деятельности, в которой культура отношений реализуется как ее цель, основание и личностно значимый результат.

Культура отношений одновременно может выступать в нескольких ипостасях: как цель, как условие, как результат и как определенный фактор развития личности.

Культура отношений, непосредственно связана с культурой организации, она ее определяет, задает вектор развития. Культура отношений включает представления сотрудников о назначении (миссии) организации как социального целого, разделяемых и реализуемых в поведении большинством сотрудников ценностях, идеалах, целях, средствах их достижения, традициях, нормах отношений между коллегами, руководителями и исполнителями, с другими организациями. Культура отношений – вектор культуры организаций (учреждений) – задающие вектор происходящих в ней социальных изменений и их итог – социального развития учреждения, организации и самого субъекта, реализующего эти векторы.

Проявление культуры отношений рассматривается в педагогических исследованиях в рамках 4-х аспектов. 1. Объективно-содержательный аспект – отношение личности к культуре и отношение к познавательной деятельности, как пространству реализации конкретного содержания, подлежащего усвоению; 2. Субъективно-личностный аспект – осознание себя как личности в отношениях с другими людьми; отношение к другим людям с позиций гуманизма, отношение к другим людям как

субъектам процесса становления его собственной системы отношений во всех ее аспектах; 3. Субъектно-деятельностный аспект – отношение к познавательной деятельности, осознание ее значимости как объективного пространства становления его личности; 4. Отношение к сверстникам, педагогу, себе как к субъектам познавательной деятельности и системы отношений формирующейся и проявляющейся в этой деятельности.

Становление культуры отношений оказывается включенным в процесс организации жизнедеятельности личности. В связи с кардинальным пересмотром ценностно-целевой основы построения образования, образовательных систем, воспитания субъекта в образовательных учреждениях, можно констатировать проблемы изменения характера отношений. Этот аспект может быть качественно рассмотрен в случае выявления содержания понятия «отношение» с учетом современной социокультурной установки.

Таким образом, было рассмотрено содержание понятий «отношение», «культура отношений», затронуты вопросы видов отношения, установлено, что отношение непосредственно связано с общением, взаимодействием и культура отношений оказывает положительное влияние на производительность труда учреждения и организации.

Библиографический список

1. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. *Программа исследования личности в ее отношениях к среде*. Москва, 1914.
2. Мясисев В.Н. *Психология отношений. Избранные психологические труды*. Москва: МГУ, 1995.
3. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2002.
4. Кроник А.А., Кроник Е.А. *В главных ролях: Вы, мы, он, Ты, я. Психология значимых отношений*. Москва: МГУ, 1989. Гозман Л.Я. *Психология эмоциональных отношений*. Москва: МГУ, 1987.
5. Синицина А.И. Проблема становления культуры отношений личности. *Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практ. конф., посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина*. Кострома: КГУ им. Некрасова, 2005.
6. Синицина А.И. Процесс становления культуры отношений современного подростка. *Развитие научного педагогического знания: проблемы, подходы, результаты*. Выпуск 1. Под редакцией Тряпицыной А.П., Козловой А.Г., Писаревой С.А., Головинской. Санкт-Петербург: НИИХ СПбГУ, 2003.

References

1. Lazurskij A.F., Frank S.L. *Programma issledovaniya lichnosti v ee otnosheniyah k srede*. Moskva, 1914.
2. Myasishev V.N. *Psikhologiya otnoshenij. Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moskva: MGU, 1995.
3. Andreeva G.M. *Sotsial'naya psikhologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2002.
4. Kronik A.A., Kronik E.A. *V glavnnyh rolyah: Vy, my, on, Ty, ya. Psikhologiya znachimyyh otnoshenij*. Moskva: MGU, 1989. Gozman L.Ya. *Psikhologiya 'emotsional'nyh otnoshenij*. Moskva: MGU, 1987.
5. Sinicina A.I. Problema stanovleniya kul'tury otnoshenij lichnosti. *Psikhologiya i pedagogika social'nogo vospitaniya: materialy nauchno-prakt. konf., posvyaschennoj 70-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutozhkina*. Kostroma: KGU im. Nekrasova, 2005.
6. Sinicina A.I. Process stanovleniya kul'tury otnoshenij sovremennogo podrostka. *Razvitie nauchnogo pedagogicheskogo znaniya: problemy, podhody, rezul'taty*. Vypusk 1. Pod redakciej Tryapitsynoj A.P., Kozlovoj A.G., Pisarevoj S.A., Golovinskoj. Sankt-Peterburg: NIIF SPbGU, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 378

Nosan T.M., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Art Embroidery Department, Higher School of Folk Arts (Institute) (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

STRUCTURE OF UPGRADING THE CONTENTS OF VOCATIONAL LEARNING TECHNOLOGY AND EMBROIDERY IN THE FORMAT OF THE NEW STANDARDS. The development of traditional applied art is an important component of the system of training highly qualified and competitive professionals who create highly artistic works. To raise the prestige of industry, it is important to organize the training of masters with profound knowledge, professional skills, mobility and ability to adapt to the innovative task, therefore, is to improve the quality of training that can most fully use the creative potential. The article discusses the gradual update of the content of professional training of embroidery art for future artists, craftsmen. Development of a model is positioned as a source of reviewing the whole system of training and retraining of professional staff of decorative arts at various levels.

Key words: professional education, embroidery technology, scientific research, advance information, predictive approach, functional tasks, creation of knowledge, artistic and creative activities by qualified professionals.

Т.М. Носань, канд. пед. наук, доц. каф. художественной вышивки, Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshni@mail.ru

СТРУКТУРА ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ В ФОРМАТЕ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

Развитие традиционного прикладного искусства – важная составляющая системы подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, создающих высокохудожественные произведения. Для поднятия престижа отрасли важно организовать подготовку художников-мастеров, обладающих глубокими знаниями, профессиональными умениями и навыками, обеспечивающими мобильность и способность адаптироваться к инновационным задачам, следовательно – по-

высится качество подготовки кадров, способных наиболее полно использовать творческий потенциал. В статье рассматривается поэтапная структура обновления содержания профессионального обучения технологии художественной вышивки будущих художников-мастеров. Разработка модели позиционируется как источник пересмотра всей системы подготовки и переподготовки профессиональных кадров декоративно-прикладного искусства различного уровня.

Ключевые слова: профессиональное образование, технология художественной вышивки, научное исследование, опережающая информация, прогностический подход, функциональные задачи, формирование знаний, художественно-творческая деятельность, квалифицированные специалисты.

Развитие традиционного прикладного искусства является важной составляющей в системе подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных и востребованных специалистов, создающих высокохудожественные произведения. Чтобы поднять престиж отрасли, организовать подготовку художников-мастеров, обладающих глубокими знаниями, профессиональными умениями и навыками, обеспечивающими мобильность и способность адаптироваться к быстроменяющимся инновационным задачам, необходимо повысить качество подготовки таких кадров, чтобы наиболее полно использовать творческий потенциал и инициативу каждого работника в традиционном – прикладном искусстве [1]. В основу процесса обучения технологии художественной вышивки заложена поэтапная структура обновления содержания профессионального обучения будущих художников-мастеров. Отбор учебного материала должен пройти несколько этапов: исследование объекта труда, перспективных требований к уровню профессиональной подготовки; изучение требований к подготовке будущих художников-мастеров вышивки. Важную роль играет: процесс изучения тенденций развития декоративно-прикладного искусства и народных промыслов; построение модели выпускника художника-мастера; выявление специфики обучения технологии художественной вышивки; взаимосвязь науки и учебного предмета; прогностический отбор содержания обучения по уровням усвоения материала; отбор профессиональных компетенций; формирование учебного плана по художественной вышивке; экспериментальное исследование эффективности внедрения новых учебных планов на основе принципов научности, индивидуализации обучения, творческой активности, регионально-исторической достоверности; поэтапного формирования содержания обучения с учетом перечня требований к профессиональным качествам будущих художников-мастеров.

Основным звеном в подборке действий является разработка учебных программ по технологии художественной вышивки и предложений по корректировке учебного плана и учебных программ. Важными функциями учебной программы являются: определение места и роли технологии художественной вышивки в будущей художественно-творческой деятельности художника-мастера; объем и содержание умений и навыков, которыми должен овладеть обучающийся, выпускная квалификационная работа выпускника среднего профессионального образования заведения. В совокупности указанные элементы поэтапной структуры обновления содержания обучения технологии художественной вышивки представляют собой конкретное выражение целей обучения по данному предмету, на реализацию которых должны быть направлены усилия педагога, как носителя художественной вышивки, и обучающегося этому виду традиционного прикладного искусства, образующих единое образовательное и художественно-творческое эстетическое пространство. Одним из основных требований в подготовке специалистов профессионального образования является его опережающий характер. «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед» [2]. Исследования С.Я. Батышева, Б.С. Гершунского, Л.Г. Семушкиной показывают, что, целью профессионального образования является овладение и подготовка специалиста, обладающего глубокими знаниями, профессиональными умениями и навыками, обеспечивающими профессионализм, коммуникативные способности, самостоятельность, право и ответственность за принятие решений, владение навыками быстрой адаптации.

Важной педагогической предпосылкой решения перечисленных задач является совершенствование содержания профессионального образования и обучения. Содержание образования отражено в квалификационной характеристике специалиста, а содержание обучения представлено в учебном плане и учебных программах [3].

Содержание профессионального образования должно строиться на основе модели будущей профессиональной деятельности обучающегося. Это придает содержанию целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемых знаний и умений. При таком подходе содержание обучения про-

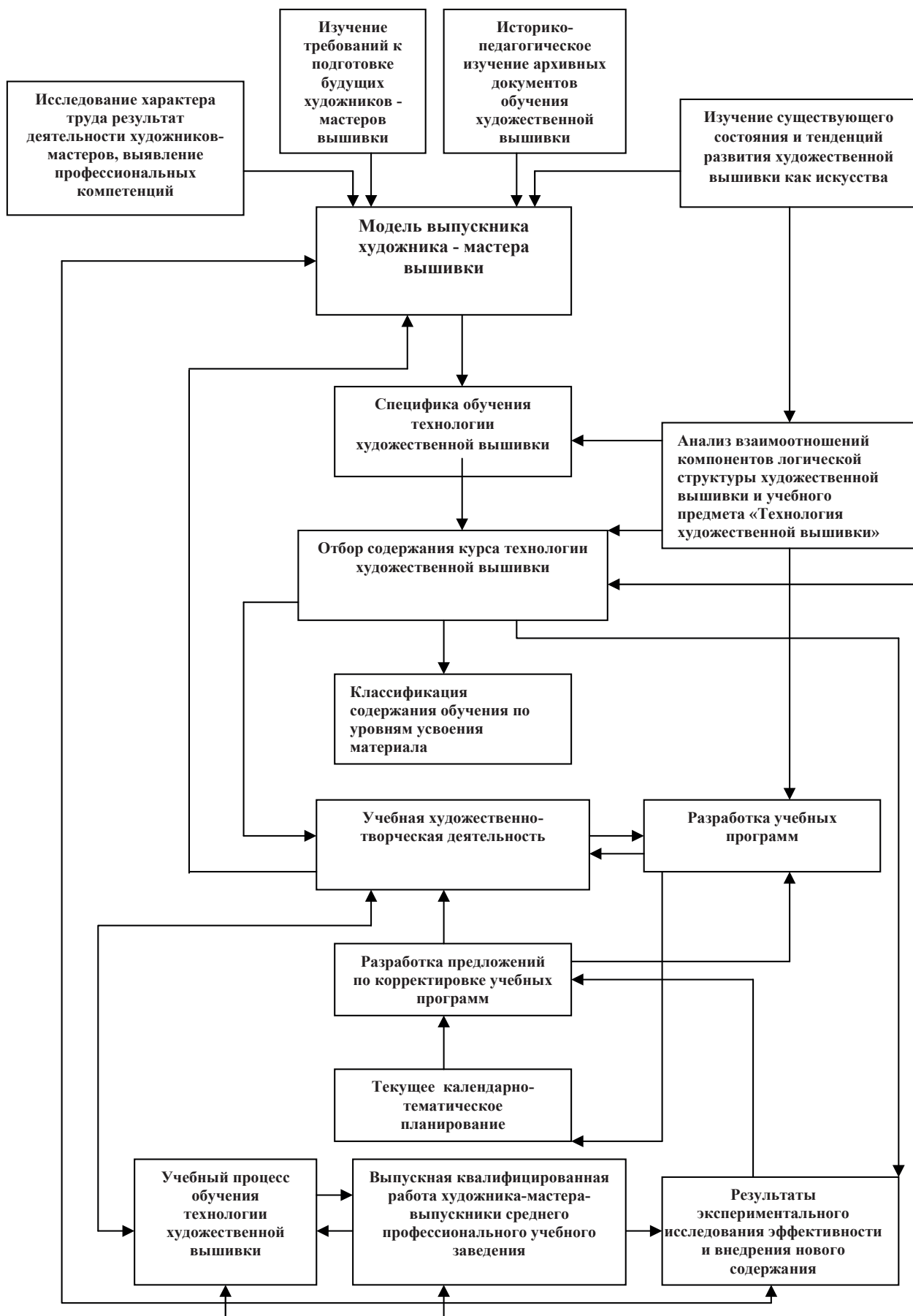
ектируется как предмет учебной деятельности, который последовательно трансформируется в предмет профессиональной деятельности, создается возможность интеграции знаний различных предметов (технологии, технического рисунка, композиции, моделирования, материаловедения, мастерства художественной вышивки и т. д.). В настоящее время основой разработки учебно-программной документации является профессионально-квалификационная характеристика специалиста, которая отражает лишь знания и навыки, необходимые специалисту, но не учитывает перспективы развития образования. Следовательно, в качестве основы для разработки образовательных программ может использоваться прогностическая модель специалиста «обновление содержания обучения технологии художественной вышивки» [4]. Данную модель можно рассматривать как своеобразный эталон, разработанный на основе изучения опыта высококвалифицированных специалистов, их знаний, умений и навыков, коммуникабельности, способности к творчеству, умение конкретно решать поставленные перед ним задачи. Принципиальные изменения в системе профессионального образования диктует рынок, а гармонизация этих отношений возможна только при условии взаимной заинтересованности. Важное место в подготовке художников-мастеров занимает формирование профессиональных умений и навыков. Поскольку они формируются в процессе соответствующим образом организованной деятельности, при разработке содержания обучения следует определить состав, содержание практических заданий. Одним из подходов, направленных на установление необходимого содержания таких заданий, а также порядка их предъявления учащимся, является моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. При помощи педагогического моделирования мы получаем опережающую информацию для обоснования целей, содержания, средств, методов обучения, разработки профессионально-квалификационных характеристик, учебных планов, программ и учебников.

Профессиональная деятельность художников-мастеров складывается из выполнения профессиональных функций, требующих от художника-мастера сложных (комплексных) умений и навыков, которые состоят из большого количества технологических приемов художественной вышивки. Большинство сложных умений-приемов – это межпредметные умения, требующие знания разных дисциплин.

Следовательно, их нельзя сформировывать (выработать) в процессе обособленного изучения отдельных учебных предметов. Для решения сложных комплексных задач необходимо использовать межпредметные формы организации учебного процесса: учебные практики, технологические практики, практические занятия, мастер – классы, преддипломные практики. «Отражение моделирования функциональной деятельности, соответствующей учебно-программной и учебно-методической документации служит важной предпосылкой совершенствования профессионально практической подготовки» [4; 5, с. 29 – 30]. Наиболее полно процесс обучения профессиональной деятельности будущего мастера может быть отражен через моделирование (см. Схема).

Моделирование профессиональной деятельности предполагает анализ трудовых функций, которые должен выполнять художник-мастер. Эти функции могут представлять собой либо завершенный процесс (разработка технологической последовательности выполнения декора для вышивки платья), либо непрерывную последовательную деятельность (контроль над ходом технологического процесса вышивания и т. п.). Иногда та или иная функция включается как элемент деятельности в основную деятельность (например, эстетическое, нравственное воспитание в ходе занятия по художественной вышивке, формирование творческих интересов в процессе изучения новых региональных видов вышивки). Формирование у обучающихся профессиональных умений на основе моделирования профессиональной деятельности во всех случаях предполагает включение в процесс обучения заданий, выполнению которых предшествует изучение теоретического материала, объяснение подходов к решению за-

**Поэтапная структура обновления содержания обучения
технологии художественной вышивки**



дачи (чтение схем, последовательности выполнения сложных разделок вышивки) или совместный с учащимися творческий поиск их решения (проблемное обучение через сложные составные и трудоемкие схемы разделок вышивки) [5, с. 31]. Моделирование профессиональной деятельности художника-мастера в учебном процессе включает в себя следующие этапы: разработку модели профессиональной деятельности художника-мастера; оценку значимости и сложности выявленных задач (выбор из них такой системы задач, решение которой будет занимать одно из основных мест в учебном процессе института; разработку на основе типовых функциональных задач соответствующих учебно-производственных задач; выделение значимых параметров деятельности и основных процессуальных действий; определение необходимой учебно-материальной базы для выполнения задачи, выбор метода обучения).

Постановка цели связана с предварительным представлением о форме и характере результата деятельности. Ориентация на заданные цели и объект определяет выбор средств деятельности. Существуют различные виды деятельности, поэтому необходимо видеть и различные предметные подходы к их рассмотрению. Нас интересует творческий вид деятельности будущего художника ТПИ. Творческий процесс художественно-технологической деятельности обучающихся характеризуют следующие элементы: интересы, склонности к творческой деятельности, методы и приемы своей деятельности, способность быстро переходить от продуктивной деятельности к творческой и наоборот, способность к трансформации имеющихся знаний, умений, навыков и опыта, способность отказаться от сделанного, если оно не является решением данной задачи и начать творческий поиск сначала. Творческую активность можно рассматривать как высшую форму трудовой активности, связанную с качественными изменениями трудовой деятельности и характеризующую

степень раскрытия универсальных сущностных сил человека. Творческая активность – это свойство целостной личности, для которой труд имеет самостоятельную ценность. Именно такое отношение лежит в основе творческого мышления и его следует формулировать в первую очередь. Художник и педагог Б.М. Неменский отмечал, что развитие творческих способностей и фантазии необходимо для любой деятельности; художественной, научной, технической и бытовой [6].

Для студентов, активно участвующих в художественно-творческой деятельности, характерно преобладание мотивов, связанных с ориентацией на содержание обучения технологии художественной вышивки, её историко-региональные художественно-технологические особенности, необходимость профессии, удовлетворенность художественно-творческой и исполнительской деятельностью. Развитый интерес к содержанию профессиональной деятельности является показателем высокого уровня общей культуры обучающегося художника-мастера, потребности его в творчестве, увлеченности самим процессом художественной деятельности, характерной для специалистов, ориентированных на творчество и продуктивную деятельность.

Учитывая выше изложенное, в качестве основы для разработки образовательных программ может использоваться прогностическая модель специалиста «обновление содержания обучения технологии художественной вышивки», которую можно рассматривать как своеобразный эталон, разработанный на основе изучения опыта высококвалифицированных специалистов, их знаний, умений и навыков, личностных качеств, способности к творчеству и умение конкретно решать поставленные перед ним задачи.

Разработка такой модели поможет пересмотреть всю систему подготовки и переподготовки профессиональных кадров различного уровня и для любой отрасли производства.

Библиографический список

1. Зиновкина М.М. *Инженерное мышление: Теория и инновационные педагогические технологии*: монография. Москва: МГИУ, 1996.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель: Люкс, 2005.
3. Шамрай Н.Н. *Педагогические основы адаптации учащихся к условиям труда в процессе технологического образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
4. *Подготовка техников в новых экономических условиях*. Научные редакторы: академики РАО Батышев С.Я., Гершунский Б.С., д-р пед. наук. Семушина Л.Г. Москва: А.П.О. 1994.
5. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. *Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях*: учебное пособие. Москва: Высш. шк., 1990.
6. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение, 2007.

References

1. Zinovkina M.M. *Inzhenernoe myshlenie: Teoriya i innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: monografiya. Moskva: MGIU, 1996.
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: AST: Astrel': Lyuks, 2005.
3. Shamraj N.N. *Pedagogicheskie osnovy adaptatsii uchashchihsya k usloviyam truda v processe tehnologicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
4. *Podgotovka tehnikov v novykh 'ekonomicheskikh usloviyah*. Nauchnye redaktory: akademiki RAO Batyshev S.Ya., Gershunskij B.S., d-r ped. nauk. Semushina L.G. Moskva: A.P.O. 1994.
5. Semushina L.G., Yaroshenko N.G. *Soderzhanie i metody obucheniya v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*: uchebnoe posobie. Moskva: Vyssh. shk., 1990.
6. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 378

Ozerova O.V., Deputy Director of Museum and exhibition activities of Sergiyev Posad Branch of Higher School of Folk Arts (Institute) (Sergiev Posad, Russia), E-mail: ozerova_72@list.ru

Lonchinskaya T.E., Cand. of Science (Pedagogy), Head of Artistic-Creative Research Laboratory, Innovation Center of Traditional Applied Art, Higher School of Folk Arts (Institute), (St. Petersburg, Russia), E-mail: lte05@mail.ru

RENOVATION OF TOYS. Renovation works of traditional applied art is activity, aimed at the development, preservation and reconstruction of the original items of material culture, the study of their historical and artistic contexts. In the article the authors describe the renovation process of Christmas tree decorations – cotton toys. The work analyzes stages of development of the tradition of Christmas tree ornaments, stylistic features of the cotton toys, changes in the process of historical existence. Special attention is paid to the disclosure of the renovation process cotton Christmas decorations by the students, which included stages: historical-cultural immersion in the era, the attribution of the work, analysis of technological features and artistic traditions of the respective historical period, to determine its relationship with the modern art era, the study of technology and material.

Key words: renovation, toy, Christmas toy, cotton toy, Christmas tree, New Year.

O.B. Озерова, зам. директора по музейно-выставочной деятельности Сергиев-Посадского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Сергиев Посад, E-mail: ozerova_72@list.ru
T.E. Лончинская, канд. пед. наук, зав. художественно-творческой лабораторией Научно-исследовательского инновационного центра традиционного прикладного искусства, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: lte05@mail.ru

РЕНОВАЦИЯ ИГРУШКИ

Реновация произведений традиционного прикладного искусства – деятельность, направленная на освоение, сохранение и воссоздание подлинных предметов материальной культуры, изучение их исторического и художественного контекстов. В статье авторы описывают процесс реновации ёлочных украшений – ватной игрушки. Проанализированы этапы развития традиции украшения рождественской ёлки; стилистические особенности ватной игрушки, ее изменения в процессе исторического бытования. Особенное внимание уделено раскрытию процесса реновации ватной ёлочной игрушки студентами, который включал этапы: историко-культурное погружение в эпоху; атрибутирование произведения; анализ технологических особенностей и художественных традиций соответствующего исторического периода; определение связей с современной для произведения искусства эпохой; изучение технологии и материала.

Ключевые слова: реновация, игрушка, ёлочная игрушка, ватная игрушка, ёлка, новый год.

Изучение и сохранение исторической художественной традиции игрушки в Сергиево-Посадском филиале Высшей школы народных искусств нацелено на создание научной художественно-творческой образовательной среды. Освоению, сохранению и воссозданию подлинных предметов материальной культуры, изучению исторического и художественного контекстов, постижению композиционных и технологических традиционных приемов содействует реновация произведений традиционного прикладного искусства. В собрании Художественно-педагогического музея игрушки имени Н.Д. Бартрама хранятся, обладающие богатым художественным содержанием, памятники искусства, среди которых особое место занимают ёлочные украшения – неотъемлемые атрибуты новогоднего праздничного досугового пространства. Исследование ёлочных игрушек позволяет составить правильное визуальное представление о материальной культуре конкретного исторического периода. Созданные в определённую эпоху ёлочные украшения несут особый смысл, наделены функциями, являются носителями информации.

В рамках нашего научного исследования будет рассмотрена реновация ватной игрушки, прототипом которой послужили советские ёлочные игрушки из ваты, изготавливаемые в 1930 – 60-х годах на производствах. Анализ имеющихся публикаций показал, что тема ёлочной игрушки из ваты отмечается крайне незначительным количеством работ и узкостью тематики.

Изучение истории ватной игрушки требует рассмотрение зарождения традиции украшения рождественской ёлки, которая пришла в Россию из Германии. Следует отметить, что предшественниками ёлочных ватных украшений производимых в России в XX веке были дореволюционные русские ёлочные игрушки из ваты, которые изготавливали в семьях.

Материалом для изготовления ватных игрушек, служила хлопковая вата, представляющая собой массу волокон хлопка низких сортов, однородную по составу и имеющую достаточную пышность и упругость, малую теплопроводность. Интересно, что в России в 1898 году хлопок-сырец являлся наиболее крупным предметом ввоза, согласно сведениям, представленным в энциклопедическом словаре Бронгауза и Ефрона, закупка хлопка составляла 70,9 милл.р [1, с. 285].

Иллюстративные материалы, связанные с подготовкой и проведением домашней рождественской ёлки, публиковались в русских женских журналах по домоводству, рукоделиям и искусству: «На помощь матерям» (1894 – 1904), «Женщина» (1907 – 1917), «Дамский мир» (1907 – 1917), «Журнал для хозяйек» (1912 – 1918), «Журнал для женщин» (1914 – 1918) и др. Профессиональное изготовление ёлочных игрушек в России приходится на начало XX века, торговлю которыми в Москве осуществлял крупнейший торговый дом России «Торговый дом Тихомирова и К», магазины Аксенова и Васильева, Тихонова и Зверева, Мюра и Мерлиз и др. ёлочные украшения изготавливались в мастерских, а также в артелях объединяющих мастеров-игрушечников. Продажа ёлочных игрушек проходила на специальных рождественских базарах. Н.Д. Бартрамом был организован базар «Лель», действовавший с 1 декабря 1907 до 1 января 1908 г., на котором совместно с кустарными художественными изделиями продавались ёлочные игрушки [2, с. 93]. При производстве ёлочных игрушек, изготавливаемых в конце XIX века начале XX века, применялась вата, накрученная на жесткий каркас. Сверху поверхность покрывалась специальной солью, которая уплотняла и придавала ей слабый искрящийся блеск. Роспись ватной игрушки осуществлялась вручную и могла декорироваться цветной папиросной бумагой, пряжей, стеклянными вставками. Игрушки были дешевы и несложны в производстве.

Классификация ёлочных игрушек по функциональному назначению, предусматривает деление на игрушки, «обеспечивающие общий вид ёлки» (шары, звезды, флажки, дождь, гирлянды,

бусы и пр.); игрушки «для рассматривания» (фигурки людей, животных, птиц, изображения различных предметов и др.); игрушки «с движением, звуком, сюрпризами» (хлопушки, игрушки с колокольчиками и т. п.); «вкусные» игрушки (апельсины, яблоки, расписные пряники, коробочки с конфетами); игрушки под ёлкой (дед Мороз, Снегурочка и др.) и «световые эффекты» (фейерверк, бенгальские огни и пр.) [3; 4]. Ёлочный ассортимент по материалу изготовления подразделялся на изделия из: ваты, папье-маше, воска и желатина, текстиля, мишуры, плющенко и канители, дерева, металла, стекла, картона и др. [5].

Новый год непосредственно связан с убранством ёлок, которые занимают центральное место в новогодних праздниках. Организация ёлок в 1930-х годах XX века заранее обсуждалась на совещаниях работников в Наркомпросе и тщательно подготавливалась с методическими указаниями и рецептурами детского праздника. В письме заместителя Народного Комиссара Просвещения А. Лихачева от 15.11.1937г. даны директивы: «заведующим краевым и областным отделам народного образования, заведующим Московским и Ленинградским городским отделам народного образования в период зимних каникул с 30 декабря по 12 января в школах и других детских учреждениях должны быть устроены новогодние ёлки» [6, с. 92 – 93]. «В 1937 году Госпланом РСФСР перед Наркомпросом РСФСР была поставлена задача – увеличить производство только ватных игрушек до 10 млн. штук, а Наркомвнуторг дал специальное указание всем торгующим организациям (Союзкультторгу, Союзунивермагу, главторгам) завозить больше ёлочных игрушек» [7, с. 106 – 107]. С 1938 года под эгидой Всекомпроса некоторые артели начали специализироваться на изготовлении исключительно ёлочных игрушек. Так, полностью на их производство перешли московские артели «Кооперигрушка», «Ёлочная игрушка», воронежская артель «Химпродукция». К концу 1930х годов в Москве и ряде других городов России открылись магазины, специально торгующие ёлочными украшениями. Организовывались специальные ёлочные базары. Одним из наиболее крупных среди них был ёлочный базар в московском Лубянском пассаже. Журнал «Советская игрушка» в разделе «Хроника» регулярно сообщал об организации конкурсов, приуроченных к новогодним праздникам, и об образцах, удостоенных наград: «В артели им. Шаумяна Мосгоркультигруппы закончился конкурс на образцы ватной игрушки. Первое место получили фигурки «Турист» и «Милиционер», премии удостоены фигурки «Медицинская сестра» и «Девочка-колхозница» [8, с. 106 – 100]. Особенно новогодние игрушки из ваты были популярны в 40-60-х годах XX века. В 1937 году выходит сборник статей и материалов под редакцией С.С. Базыкина и Е.А. Флериной по изготовлению и оформлению ёлочных игрушек из стекла, ваты, бумаги, картона, канители, мишуры, тканей, воска, фанеры, дерева, стружки, папье-маше, пластмассы, фарфора, шерсти, плюша, в котором описаны не только материалы, из которых можно изготовить игрушки на ёлку, но и даны схемы, чертежи и способы изготовления и «элементарные технические советы» [6, с. 48]. Игрушки выполнялись из огнестойкой ваты, пропитанной особым составом, согласно «Инструкции по применению огнезащитной пропитки для разного рода тканей». Инструкция, утвержденная научно-техническим отделом ГУПО НКВД СССР, содержала следующие разделы: рецепт пропитки, подготовка тканей к пропитке, порядок пропитки и условия эксплуатации и хранения пропитанных тканей. Производство из ваты велось главным образом, вручную. «Художественное качество «лепки» и росписи низко, за исключением немногих образцов. Преобладают несколько угрюмый, строгий дед-мороз. А эти фигуры нужны веселые и смешные. Недостаточно веселых, юмористических фигурок (обезьянки, мишки, деды-морозы, снегурочки, коты в сапогах» [6, с. 31 – 32]. Каркас для мелких ватных фигурок делался из мягкой железной

проволоки 0,5 – 1 мм, для крупных фигур применяются деревянные каркасы. Подробная технология изготовления ватной игрушки описана в статье А. Русакова «Ёлочные игрушки из ваты». Трудоемкость производства, описанная А. Русаковым «очень велика». Один рабочий за семичасовой рабочий день может делать в среднем 7 штук дед-морозов или 60 штук плодов» [6, с. 69]. Встает необходимость в разработке специальных станков для обработки каркасов ваты. Расширяется ассортимент игрушек, так художником Идерманской выпущены образцы игрушек к произведениям А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», художником Мартенс образцы к сказке «Золотой петушок», «Сказка о рыбаке и рыбке» и др. Данные игрушки являются музейными редкостями. Произведения прикладного искусства, которыми располагают музеи, служат ценнейшими историческими источниками и позволяют изучать ценности и достижения, соответствующие аксиологическим представлениям своего времени.

Проведение студентами реставрации ватной ёлочной игрушки включало: историко-культурное погружение в эпоху; атрибутирование произведения; анализ технологических особенностей и художественных традиций соответствующего исторического периода; определение связей с современной для произведения искусства эпохой; изучение технологии и материала.

Сбор исторического материала и произведенный сравнительный анализ позволили студентам выявить, что до 1939 года в изготовлении ватных игрушек преобладал ручной способ, требующий от изготовителя большого навыка. Всесоюзным научно-экспериментальным институтом игрушки был разработан способ формования ватных игрушек (животных) в гипсовых и чугунных формах. Формы не давали отклонения от образца и в точности воспроизводили его. Было выпущено руководство для производственников на основании экспериментальных работ, проведенных в лабораториях-мастерских Всесоюзного научно-экспериментального института игрушки. Технологический процесс производства ватной игрушки состоял из окраски ваты, пропитки ваты огнестойкими составами, окраски и росписи [9, с. 26 – 29]. В сентябре 1948 года научным сотрудником института игрушки С.И. Бовиным был разработан способ холодного прессования ёлочных украшений из ваты, который был описан в сборнике «Игрушка», изданном в 1950 году. В 1950 году разрабатывается и внедряется во многие производства способ горячего прессования формируемых из двух половинок фигурок из ваты.

Студентами были изучены способы производства ёлочных украшений из ваты, которые постоянно совершенствовались: механизировались, применялись новые материалы. Например, была внедрена намотка изделий на станке-веретене. Этот способ в несколько раз увеличивал производительность труда, предотвращал деформацию изделий, позволял выпускать игрушку в точно заданных профилях (по шаблону). Для производства таких

игрушек необходимы инструменты (нож, молоток, плоскогубцы, кусачки, кисти, краски) и вата, которая является основным сырьем для выработки ватных ёлочных игрушек и должна быть белой, без комочков, узелков, крепкая на разрыв, иметь длину волокна 15 мм, хорошую «расслаиваемость» и способность быстро впитывать в себя жидкость. Изучив технические условия на сдачу и приёмку ватных ёлочных игрушек, студенты выделили четыре основные группы игрушек: подставочные большие – деды морозы и прочие фигуры; разные фигурные изделия – фигурки людей, персонажи сказок, птицы, звери; фрукты, овощи, грибы; декоративная вата, служащая для непосредственного украшения ветвей ёлки и подставок. К каждой группе игрушек предъявлялись требования к качеству (прочность, плотность, размеры, упаковка, крепеж, температура хранения, «форма изделия должны быть реалистическая, т. е. правильно передающая их изображение» [9, с. 38]. В артелях работал технический контроль (ОТК), который наблюдал за качеством поступающего сырья, качеством выпускаемой продукции, выявления причин, влияющих на снижение качества полуфабрикатов. Технический контроль работал в тесном контакте с художниками и мастерами, сравнивая с эталоном образец игрушки, устанавливая тождественность и отсутствие брака. В процессе производства применялись, следующие клеящие вещества: растительные клеи (крахмал картофельный, крахмал рисовый, крахмал маисовый, гуммиарабик, агар-агар, вишневый клей, желатин); животные клеи (столярный, рыбий, желатин производственный из костей, хрящей, кожи); чистый желатин, технический казеин.

В процессе реставрационного технологического исследования возникла необходимость тщательной проработки образцов с целью воссоздания и освоения утраченных (забытых) приёмов изготовления каркаса из проволоки, а также «лепки из ваты». Интересно отметить и такой факт, что после продолжительных поисков удалось найти консистенцию клея (крахмал картофельный) для пропитки ваты. Студентами проводился поиск образца образной анималистической игрушки. Внимательное изучение зарисовок и имеющихся фотоснимков позволило воссоздать схему создания анималистических игрушек, например, «овечка», «снегирь» и др. Под руководством преподавателя Артемовой Н.А. была выполнена реставрация ватных игрушек, которая включала разработку технологии изготовления каркасной и бескаркасной игрушки из ваты и последовательность изготовления ватных игрушек и их окраску, и воссоздание необходимой консистенции клея (крахмал картофельный). В результате реставрации восстановлены такие ватные игрушки, как лимон, яблоко, гриб, лисичка, дед Мороз, которые опубликованы в журнале «Обруч» в 2011 году. Проведение студентами научно-исследовательской работы по реставрации ватных игрушек будет способствовать проявлению творческой активности в решении и реализации своих творческих идей.

Библиографический список

1. Энциклопедический словарь Бронгауза и Ефрона. Т. 54: 285.
2. Изергина А.Н. О моем отце, художнике Н.Д. Бартраме. *Избранные статьи. Воспоминания о художнике*. Москва: советский художник, 1979: 61 – 143.
3. Ершова О. Ёлочный ассортимент. *Игрушка*. 1936; № 7: 24.
4. Ёлочные игрушки. *Игрушка*. 1939: 27 – 28.
5. О производстве ёлочных украшений. *Советская игрушка*. 1936; 7: 25.
6. Базыкин С.С., Флерина Е.А. *Ёлка. Наркомпрос. Комитет по игрушке*. Москва: 1937: 92 – 93.
7. Сазарова А. *История ёлочной игрушки, или Как наряжали советскую ёлку*. Москва: Новое литературное обозрение, 2011: 106 – 107.
8. Овешков Ф.И., Данилевский В.Г. *Производство ёлочных украшений из ваты*. Москва: Всесоюзное кооперативное издательство.
9. Лапковский В.М., Овешкова Ф.И., Данилевский В.Г. *Ёлочная игрушка*. Москва: Всесоюзное кооперативное издательство.

References

1. 'Enciklopedicheskiy slovar' Brongauza i Efrona. T. 54: 285.
2. Izergina A.N. O moem otce, hudozhnike N.D. Bartrame. *Izbrannyye stat'i. Vospominaniya o hudozhnike*. Moskva: sovetskij hudozhnik, 1979: 61 – 143.
3. Ershova O. Elochnyy assortiment. *Igrushka*. 1936; № 7: 24.
4. Elochnye igrushki. *Igrushka*. 1939: 27 – 28.
5. O proizvodstve elochnykh ukrashenij. *Sovetskaya igrushka*. 1936; 7: 25.
6. Bazykin S.S., Flerina E.A. *Elka. Narkompros. Komitet po igrushke*. Moskva: 1937: 92 – 93.
7. Sazarova A. *Istoriya elochnoj igrushki, ili Kak naryazhali sovetskuyu elku*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2011: 106 – 107.
8. Oveshkov F.I. Danilevskiy V.G. *Proizvodstvo elochnykh ukrashenij iz vaty*. Moskva: Vsesoyuznoe kooperativnoe izdatel'stvo.
9. Lapkovskiy V.M., Oveshkova F.I., Danilevskiy V.G. *Elochnaya igrushka*. Moskva: Vsesoyuznoe kooperativnoe izdatel'stvo.

Статья поступила в редакцию 28.11.17

УДК 378

Pozdnyakov I.A., Cand. of Science (Pedagogy), Department of Theory and History of Pedagogy, State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen, (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGN STUDENT. Socio-cultural changes in the society and education require adequate approaches to the organization of process of pedagogical support of adaptation of foreign students in Russian universities. The article discusses problems of adaptation of foreign students through the prism of personality-oriented education (in which the human person is considered in constant development, realize their capabilities and qualities in the subject-subject interaction) and personality-oriented technologies in the process of pre-university training, which corresponds to the trends in the development of a single world educational space. It is emphasized that the successful solution of the foreign students' adaptation, training, life in the learning process in Russian universities is a significant factor of personal success in a foreign educational environment.

Key words: pedagogical support, international students, student-oriented technology, personality-oriented education.

И.А. Поздняков, канд. пед. наук, каф. теории и истории педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПРОЦЕССЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Социокультурные изменения в обществе и образовании требуют адекватных подходов к организации процесса педагогической поддержки адаптации иностранных студентов в российских вузах. В данной статье рассматриваются проблемы адаптации иностранных студентов через призму личностно-ориентированного образования (в котором человеческая личность рассматривается в постоянном развитии, реализации своих возможностей и качеств в субъект-субъектном взаимодействии) и личностно-ориентированные технологии в процессе довузовской подготовки, что соответствует тенденциям развития единого мирового образовательного пространства. Подчеркивается, что успешное решение иностранными студентами задач адаптации, подготовки, жизнедеятельности в процессе обучения в российском вузе является для них значимым фактором личностной успешности в иноязычной образовательной среде.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, иностранные студенты, личностно-ориентированные технологии, личностно-ориентированное образование.

Значительное влияние на развитие теории и практики педагогической поддержки адаптации иностранных студентов в российских вузах оказывает переход к парадигме личностно-ориентированного образования, в котором человеческая личность рассматривается в постоянном развитии, реализации своих возможностей и качеств в субъект-субъектном взаимодействии. Приоритет при этом отдается универсальным человеческим ценностям, реализации тенденций гуманизации и гуманитаризации высшего образования. Социокультурные изменения в обществе и образовании требуют адекватных подходов к организации процесса педагогической поддержки адаптации иностранных студентов в российских вузах. Это относится к его теоретическому осмыслению, к преодолению имеющихся проблем и негативных воздействий, вовлечению всех студентов в социокультурные и педагогические взаимодействия.

Научно-теоретической основой решения вопросов в данной сфере педагогики высшей школы являются гуманистическая психология и педагогика Е.И. Бражника, Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Суртаева [1], А. Маслоу [2], В. Жуков, А. Пилипенко, Е.Б. Попов [3], К. Роджерс [4], Е.В. Бондаревская, С.П. Печенюк [5], В.В. Сериков [6], А.П. Тряпицына [7], И.С. Якиманская.

В ракурсе данных подходов развитие идеи педагогической поддержки адаптации в ходе довузовской подготовки иностранных студентов может получить гуманистическое и общепедагогическое звучание. Такая направленность процесса педагогической поддержки адаптации иностранных студентов созвучна тенденциям развития единого мирового образовательного пространства.

Процесс педагогической поддержки адаптации иностранных студентов в значительной степени обусловлен объективными причинами. Вместе с тем, он не может быть решен без учета субъективных, личностных факторов, в частности, понимания и учета особенностей нахождения личности в условиях «пограничной» (К. Ясперс) ситуации, в которой оказываются иностранные студенты, начиная обучение в российском вузе. Для того, чтобы данная ситуация в действительности не приобрела «пограничное» содержание для иностранных студентов, процесс поддержки их адаптации должен быть гуманным, личностно-ориентированным. Это связано с успешностью обучающихся и их социокультурной адаптацией в иноязычной среде.

В этой связи следует заметить, что успешное решение иностранными студентами задач адаптации, подготовки, жизнедеятельности в процессе обучения в российском вузе является для них фактором личностной успешности в иноязычной образова-

тельной среде. В свою очередь, педагогически успешное и психологически комфортное освоение иностранными студентами знаний и способов учебной деятельности свидетельствует об их профессиональном и личностном развитии.

Учет указанных факторов ориентирует организацию довузовской подготовки на гуманистическую и личностно ориентированную парадигму образования, что обусловлено личностной потребностью иностранных студентов в адаптации и получении высшего образования в иноязычной среде.

Личностно-ориентированная педагогическая поддержка адаптации в ходе довузовской подготовки иностранных студентов включает следующие компоненты: постановка и решение психолого-педагогических задач: адаптация иностранных студентов к новым для них условиям вуза, региона, страны; создание в вузе личностно развивающей культурно-образовательной среды; развитие коммуникативной компетентности средствами неродного языка; формирование у иностранных студентов знаний и способов познавательной деятельности с учетом их индивидуальных особенностей и образовательных маршрутов; *реализация педагогических принципов*: взаимосвязанного решения адаптационных, социокультурных, коммуникативных, учебных и личностных задач; учета национально-культурных особенностей личности студента; коммуникативной и профессиональной направленности процесса довузовской подготовки; развития профессионально-педагогических, коммуникативно-межкультурных компетенций руководителей и преподавателей вузов в условиях межкультурного педагогического взаимодействия; *формирование и освоение личностно-ориентированного содержания* довузовской подготовки, включающего: базовый и вариативные компоненты подготовки; индивидуальные программы подготовки, формирования профессиональной компетенции и личностного развития с учетом личностных особенностей подготовки и учебно-познавательной деятельности студентов; *реализацию организационно-педагогических условий личностно-ориентированной довузовской подготовки*: активизация субъектной позиции личности студента; обеспечение благоприятной психологически-комфортной образовательной среды; развитие мотивации учения на основе личностной успешности студента; формирование устойчивого познавательного интереса за счет личностно-значимых учебных ситуаций; учет и педагогически-целесообразное использование национально-культурных особенностей студентов в процессе подготовки; полноценность языкового общения в учебной и досуговой сферах; индивидуализация и дифференциация подготовки с учетом индивидуальных

и групповых особенностей студентов; повышение значимости и возможностей самостоятельной работы студентов в ходе подготовки; информационная и социокультурная поддержка довузовской подготовки; *проведение комплекса мероприятий педагогической диагностики*, обеспечивающих мониторинг успешности обучения и личностного развития иностранных студентов в ходе довузовской подготовки.

Реализация этих компонентов личностно-ориентированной педагогической поддержки адаптации в ходе довузовской подготовки должна основываться на *научно-теоретической базе личностно-ориентированного образования*.

Содержание личностно ориентированного образования кроме задаваемого извне содержания («образовательный стандарт») включает еще и ценностные, эмоционально-чувственные, личностные элементы, включая такие антропологические значимые, как нравственность, духовность, предназначение человека. При этом акцент делается на развитии ценностно-смысловой сферы личности, включая развитие мотивации, способностей, эмоциональных, волевых и познавательных процессов. Такое содержание имеет значимость для субъектов образовательного процесса, когда может быть определен и исследован его смысл, когда его ценность может быть сопоставлена с другими ценностями и апробирована в действии и общении с другими людьми.

Инструментально личностно ориентированное образование, как и традиционное, осуществляется посредством технологий. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность учащегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее потенциала. Личность учащегося в этих технологиях является основным субъектом, целью образовательной системы.

Главным принципом личностно-ориентированной технологии подготовки является гуманистическая направленность и личностный подход к обучению. Анализ литературы по проблеме личностно-ориентированных технологий и систем обучения («Школа жизни» Ш.А. Амонашвили, «Школа-парк» М. Балабана, адаптивная система обучения А.С. Границкой, дифференцированное обучение по интересам детей И.Н. Закаровой, система преподавания литературы как искусства и как человекоформирующего предмета Е.Н. Ильина, индивидуализированное обучение Э. Унт, Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве Суртаева Н.Н. [7] и др. позволяет утверждать, что *личностный подход включает следующие аспекты*: понимание личности как цели образования; гуманизацию и демократизацию педагогических отношений; отказ от принуждения; формирование положительной «Я-концепции»; развитие у обучающихся качеств творческой личности. Такой подход изменяет организационные формы и принципы деятельности всех участников образовательного процесса, происходит смена приоритетов: от формирования знаний, навыков, умений как основной образовательной цели, к созданию условий для раскрытия субъектного опыта обучающегося. Перемещение акцентов с изложения результатов познания на процесс осуществления познавательной деятельности, как индивидуальной деятельности учения, позволяет преодолеть объективно обезличенный, репродуктивный характер обучения, ограниченный усвоением научной информации, и перейти к развитию личности с учетом имеющихся у нее ценностей, смыслов, значений, характерным для нее опытом восприятия мира вещей и людей, опытом творчества на основе уже накопленных индивидуальных способов познания (усвоения), их активного использования.

Важной *целью* личностно-ориентированной подготовки является развитие личностных качеств, обеспечивающих индивидуальное восприятие (принятие) мира, возможность его творческого преобразования; широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок, выбора способов их реализации.

Результатом довузовской подготовки является формирование личностного, субъектного опыта. Опора на него и его учет в дальнейшей подготовке иностранных студентов является важным средством процесса педагогической поддержки адаптации.

Важное средство организации личностно-ориентированного процесса педагогической поддержки довузовской подготовки – презентация и репрезентация содержания, которое отражает разные стороны жизни учащихся и интерпретируется с точки зрения значимости как для человечества в целом, так и для каждого индивида, в знаково-символической форме. Это позволяет раз-

вивать интенсивные, личностно-значимые для учащихся способы выполнения учебных заданий.

Другим средством личностно-ориентированной педагогической поддержки выступает диалог. Диалог обеспечивает специфическую социокультурную среду подготовки иностранных студентов, в которой в условиях интенсивного общения и при активизации психических резервов личности, идет не столько обмен информацией, сколько принятие личностью нового опыта, анализ прежних ее смыслов и ценностей. Эффективным средством личностно-ориентированной педагогической поддержки является применение активных методов обучения, которые по своей сущности предполагают использование и реализацию личностного опыта обучающегося.

В целом анализ возможностей концепции личностно-ориентированного обучения позволяет сделать вывод, что ее реализация в процессе педагогической поддержки довузовской подготовки активизирует данный процесс, создает условия для разностороннего развития личности иностранного студента, ее уважения, становления и адекватного функционирования в различных жизненных сферах. При этом активизируется вся личность: повышается эмоциональный тонус, возрастают возможности памяти, активизируется интеллектуальная сфера, возрастает мотивация, быстрее снимается психологический барьер в общении и пр. Кроме того, в обучении опора делается на мыслительные и эмоциональные процессы, которые взаимодействуют с процессами усвоения и облегчают их протекание, так как они связаны с имеющимся личностным опытом учащихся.

Целью личностно-ориентированных технологий педагогической поддержки является обеспечение максимально возможного в заданный интервал времени уровня подготовки обучающегося, отвечающего основным требованиям стандарта, в сочетании с развитием обучающегося и совершенствованием его как личности. Развитие активного, устойчивого познавательного интереса студентов является ценнейшим свойством их личности, для которой удовлетворение приносит не только получение новых знаний, но и сам процесс их познания. Познавательную активность следует рассматривать как совокупность мотивов учения, которые могут: иметь избирательную направленность, обращенную к познанию того или иного учебного материала; проявляться в качестве сильного мотива выполнения отдельных учебных действий или всего учения в целом, то есть мотива, побуждающего студента к интеллектуальному и длительному протеканию познавательной деятельности; функционировать как и любое другое свойство личности не изолированно, а в тесном взаимодействии с другими мотивами и потребностями.

Так как иностранные студенты приобретают знания на неродном для них языке в условиях параллельного им овладения, у них возникают большие затруднения при общении в социально-бытовой, культурной и учебно-профессиональной сфере общения. Для снятия этих трудностей в учебно-познавательной сфере используется единый языковой режим, который подразумевает соответствующую лингвометодическую подготовку преподавателей всех дисциплин, оформление ими своих языковых действий во всех видах речевой деятельности в соответствии с его требованиями. Единый языковой режим является структурной единицей лингвометодического аспекта в преподавании естественных дисциплин. Так как курсы естественных дисциплин вводятся уже на пятой неделе обучения и при этом резко возрастают объемы текстового материала, а, следовательно, и лексика, содержащей понятийный аппарат дисциплин, то возникает необходимость отбора лексики. Отбор лексики производится с учетом принципов частотности и распределенности её употребления, после чего она группируется вокруг определенного блока понятий. Результатом усвоения такого блока является усвоение определенного естественнонаучного понятия и соответствующего языкового материала на уровне формирования навыков аудирования, чтения, записи и говорения в объеме блока.

Важный фактор личностно-ориентированной педагогической поддержки адаптации иностранных студентов в ходе их довузовской подготовки – учет особенностей межкультурного контакта. Для этого в процессе учебной и внеаудиторной работы преподаватели формируют понимание того, что разные культуры не только сопоставимы, но в них больше сходного, чем различного. На данном уровне межкультурная деятельность реализуется в комментариях к текстам и упражнениям, в толковании слов и понятий, что требует от преподавателя высокой поликультурной компетенции, личностно-ориентированные технологии способствуют этому. Основные интегративные компоненты таких техно-

логий (мотивация и профессиональная направленность; модульная организация учебного процесса; использование системы педагогической диагностики; индивидуализация на всех этапах обучения; использование компьютерных технологий; диалогический характер обучения).

В целом, личностно-ориентированная педагогическая поддержка адаптации иностранных студентов обусловлена необходимостью: создания условий для развития личности в процессе ускоренной адаптации личности иностранного студента во всех сферах средствами неродного языка в условиях иноязычной материальной среды; обеспечения качественной подготовки в исключительно краткосрочный период (7-10 месяцев) иностранных студентов с нулевой базой по русскому языку к дальнейшему обучению в вузах России; обеспечения аккумуляции иностранными студентами социальной и научной информации в иной лингвокультурной среде.

В настоящее время, очевидно, что обучение должно обеспечивать как профессиональное, так и личностное развитие будущих специалистов, в том числе и зарубежных, быть ориентированным на формирование их творческой индивидуальности, быть личностно-ориентированным. Такое обучение оптимально учитывает индивидуальную избирательность иностранных студентов к содержанию, виду и форме презентации учебного материала, характер их познавательной мотивации, стиль учебно-познавательной деятельности и др. Отсюда определяется актуальность проблемы разработки и реализации личностно-ориентированного обучения иностранных студентов, особенно на этапе довузовской подготовки.

Образовательное пространство, в котором разворачивается личностно-ориентированная подготовка иностранных студентов, входит в состав культурно-информационного пространства и имеет основополагающее значение для становления и развития личностного образа иностранного студента как профессионала и гражданина, ориентированного на позитивное отношение не только к России, но и всему мировому сообществу, не способному причинить вред людям и природе. Оно концентрирует в себе возможность формирования таких свойств личности, как высокие развитые способности и потребности в позитивно преобразующей деятельности, потребность в достаточно большом объеме

усвоенных знаний и умений, сочетание различных видов мышления, стремление к активному жизнетворчеству. В таком образовательном пространстве, имеющем творческо-деятельностный характер, каждый студент может применить и раскрыть свои способности, удовлетворить свои личные интересы и любознательность, найти импонирующий ему способ и уровень общения. Это пространство обеспечивает удовлетворение и развитие духовных, образовательных, коммуникативных, творческих потребностей и интересов личности студента.

Образовательное пространство, в котором разворачивается и реализуется система личностно-ориентированного обучения, включает академическую, творческую, культурно-досуговую среды и среду повседневного общения.

Образовательное пространство довузовской подготовки иностранных студентов выполняет следующие функции: гуманитарную (педагогическая поддержка и сопровождение развития личности иностранного студента); коммуникативную (повышение общей языковой компетентности, а также компетенций в учебно-профессиональной, социально-культурной и бытовой сферах общения); интернационализации (введение студентов в контекст новой социально-культурной среды, осуществление взаимодействия и «диалога» культур, сохранение культурной и личной идентичности, принятие универсальных общечеловеческих ценностей); адаптивную (способствует ускоренным процессам физиологической, социально-психологической и академической адаптации); профориентационную (повышение и устойчивость учебной мотивации, рост общепрофессиональной компетентности).

Академическая среда, в которой реализуется обучение на основе его личностной направленности, предусматривает особый тип отношений между участниками учебного процесса. Образовательное пространство личностной направленности представляет собой часть жизненного пространства иностранных студентов, где преобразование их личностного опыта осуществляется в процессе вовлечения их не только в процесс обучения, но и события и отношения, основанные на партнерстве и сотворчестве, диалоге между людьми и культурами, приоритете универсальных общечеловеческих ценностей и потребностей как отдельной личности, так и всего коллектива.

Библиографический список

1. Суртаева Н.Н., Бражник Е.И., Суртаева Ж.Б. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 6-1: 71 – 74.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Под общей редакцией Г.А. Балла и др. Москва: Смысл, 1999.
3. Попов В., Жуков В., Пилипенко А. Нужны ли нам иностранные студенты? *Высшее образование в России*. 2007; № 11: 62 – 64.
4. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Общая редакция и предисловие Е.И. Исениной. Москва: Прогресс, 1994.
5. Печенюк С.П. *Профессиональная подготовка руководителей систем образования к ценностно-личностному межсубъектному взаимодействию в процессе управления*. Санкт-Петербург: СПб ГУМ, 2001.
6. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999.
7. Тряпицына А.П. *Инновационные процессы в образовании*. Санкт-Петербург, 1997.
8. Суртаева Н.Н. *Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве*. Омск: ИРОО, 2009.

References

1. Surtaeva N.N., Brazhnik E.I., Surtaeva Zh.B. Transformatsiya social'nogo vzaimodejstviya v vuzovskoj sisteme obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 6-1: 71 – 74.
2. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody. Pod obschej redakciej G.A. Balla i dr. Moskva: Smysl, 1999.
3. Popov V., Zhukov V., Pilipenko A. Nuzhny li nam inostrannye studenty? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; № 11: 62 – 64.
4. Rodzhers K.R. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Obschaya redakciya i predislovie E.I. Iseninoj. Moskva: Progress, 1994.
5. Pechenyuk S.P. *Professional'naya podgotovka rukovoditelej sistem obrazovaniya k cennostno-lichnostnomu mezhsob'ektnomu vzaimodejstviyu v processe upravlenii*. Sankt-Peterburg: SPb GUM, 2001.
6. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999.
7. Tryapitsyna A.P. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Sankt-Peterburg, 1997.
8. Surtaeva N.N. *Gumanitarnye tehnologii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve*. Omsk: IROOO, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.11.17

УДК 378

Polyakov A.A., senior teacher, Department of Jewelry Art, Moscow Branch of Higher School of Folk Arts (Institute) (Moscow, Russia), E-mail: info@itpi-mf.ru

THE ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF STUDENTS (PROFILE “ART METAL”) IN A PRODUCTION ENVIRONMENT. The article discusses the process of organizing practice-oriented training of students taking into account modern requirements of the education system, formulated in the Federal state educational standards. Special attention is paid to the analysis of activity of the Moscow branch VSNI, where it includes a unique holistic system of continuous professional training of artists in the field of decorative arts, consisting of several levels: vocational secondary education-higher education. The subject of interest of

the author is to identify the specifics of designing of educational process of training of artists and jewelers in the context of modern industrial production of jewelry.

Key words: jewelry art, handmade, industrial training, learning process, practice-based learning, professional samples, modern technology, Federal state educational standard.

А.А. Поляков, ст. преп. каф. ювелирного искусства Московского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Москва, E-mail: info@itpi-mf.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФИЛЯ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТАЛЛ») В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВА

В статье рассматривается процесс организации практико-ориентированного обучения студентов с учетом современных требований системы образования, сформулированных в федеральных государственных образовательных стандартах. Особое внимание уделено анализу деятельности Московского филиала ВШНИ, где в настоящий момент воплощена целостная уникальная система непрерывной профессиональной подготовки художников в области декоративно-прикладного искусства, состоящая из нескольких уровней: среднее профессиональное образование-высшее образование. Предметом интереса автора является выявление специфики конструирования образовательного процесса подготовки художников-ювелиров в контексте современного промышленного производства ювелирной продукции.

Ключевые слова: ювелирное искусство, ручное изготовление, производственное обучение, учебный процесс, практико-ориентированное обучение, профессиональные пробы, современные технологии, федеральный государственный образовательный стандарт.

Современное производство ювелирной продукции – это промышленные предприятия, художественные мастерские, которые производят, как массовую (серийную), мелкосерийную и эксклюзивную продукции, так и продукцию бытового назначения и отражают культурную, социальную и экономическую действительность.

Производство ювелирной продукции тесно взаимосвязано с развитием передовых наукоемких технологий и технологических процессов их создания: это уникальный комплекс взаимосвязанных отделов, участков с разнонаправленным технологическим и техническим процессом создания ювелирной продукции, включающим отделы: конструкторско-технический отдел (проектирование и компьютерное создание моделей); технологический отдел (разрабатывает процесс изготовления продукции, совершенствуя его, организует работу по составлению плана организационно-технических мероприятий); производственные участки (сборка и обработка продукции); участки вспомогательного производства (закрепка ювелирных камней и т. д.); отдел технического контроля (осуществляет контроль качества готовой продукции) и т. д. Для таких предприятий нужно готовить высококвалифицированных специалистов в области ювелирного искусства.

В настоящее время в учебно-образовательной деятельности Московского филиала ВШНИ (МФ ВШНИ) воплощена целостная уникальная система непрерывной профессиональной подготовки художников в области декоративно-прикладного искусства, состоящая из нескольких уровней: среднее профессиональное образование, а также высшее образование [1].

Уникальность работ обучающихся состоит в том, что, во-первых, используется исключительно ручной труд при создании удивительных по красоте предметов ювелирного искусства, во-вторых, они выполняются юношами и девушками 15 – 23 лет, в-третьих, создание изделий осуществляется каждым в полном объеме – от замысла до полного воплощения в материале художественного образа, рожденного фантазией автора [2]. Но будущие выпускники, владея в совершенстве ручным изготовлением, одновременно имеют недостаточный опыт работы по изготовлению ювелирных изделий в условиях производства.

Объясняется это сложившимися в 1990-е в отечественном образовании условиями разрушения или временной утраты связей учреждений высшего и среднего профессионального образования, вследствие чего сегодня: отсутствуют программы, учебно-методические пособия по прохождению практики в условиях производства; проходят учебную и производственную практику на базе учебного заведения, а не в условиях производства; отсутствуют знания по проектированию и моделированию ювелирных изделий в условиях производства; отсутствуют знания технологий, предъявляемые производством к изготовлению ювелирных изделий; учебное заведение подготавливает специалиста, но при этом не знающего требований к изготовлению ювелирных изделий в условиях производства; в учебном заведении остаются преподавать выпускники, не имеющие опыта работы на

предприятии; не привлекают сотрудников предприятия к учебному процессу; осуществляется подготовка будущего специалиста только в определенной области, без выявления его профессионально-направленных знаний, умения и компетенций в области; отсутствуют автоматизация и механизация в современном производстве ювелирной продукции, хотя основным направлением в обучении является – ручное изготовление изделия; не обладает, направленными ресурсами (высокотехнологическим оборудованием) на изготовление ювелирной продукции, что приводит к техническому и технологическому отрыву производства от учебных мастерских; не заинтересовано предприятие в привлечении таких специалистов, так как выпускники учебных заведений не имеют опыта работы на высокотехнологическом и наукоемком оборудовании; ознакомление с правилами техники безопасности на производстве.

Подготовка по образовательным программам как высшего, так и среднего профессионального образования ведется согласно федеральным государственным стандартам по такой специализации, как ювелирное искусство. Выпускники могут работать в качестве ведущих художников и художников творческих групп, заниматься дизайнерской, предпринимательской, экспертной деятельностью. Профессиональное образование всегда было практико-ориентированным, но с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) этот показатель стал одним из приоритетных и проверяемых как по структуре, так и по содержанию.

В соответствии с ФГОС 54.03.02, Государственным положением о прохождении практики и Стратегии развития по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей перспективным представляется направление подготовки студентов МФ ВШНИ с дальнейшим выходом на стажировку и последующим трудоустройством выпускников [3].

В начале 2015 года были проведены переговоры с крупными предприятиями Москвы и выявлены требования к выпускникам и далее к кандидатам для учебного заведения на занимаемой должности в отделы по четырем направлениям производства ювелирных украшений: художественное проектирование коллекций; создание компьютерных моделей ювелирных изделий по эскизам; сборка ювелирных изделий в условиях производства; обработка и придание товарного вида ювелирным изделиям в условиях производства.

В связи с этим было выбрано крупное предприятие и проведены ряд взаимных мероприятий по ознакомлению предприятия с процессом обучения: выставка проектов в МФ ВШНИ; экскурсия в учебные мастерские и в музей МФ ВШНИ.

Со стороны предприятия была организована экскурсия по отделам и цехам производства для получения представления студентами этапов производства ювелирных изделий, с посещением выставки-продажи, готовой продукции.

После проведенных мероприятий был подписан двусторонний договор о совместной деятельности и установление долго-

временного активного сотрудничества, расширение информационно-коммуникативного пространства с целью повышения качества подготовки специалистов в области ювелирного искусства.

Важными пунктами стали обязанности сторон. В обязанности МФ ВШНИ(института) входит: приглашение в качестве внешних экспертов работодателя; проведение профориентационной деятельности для студентов профиля Художественный металл (ювелирное искусство); информирование студентов, родителей, абитуриентов и выпускников о проведении стажировок и практик на базе предприятия. В обязанности предприятия входит: организация и проведение на базе предприятия ознакомительных экскурсий, мастер-классов в рамках профессиональной ориентационной деятельности; проведение на базе предприятия практик в соответствии с календарным учебным графиком и содержанием программ конкретной практики; участие в разработке критериев оценки работ студентов; проведение совместных культурных и научно-исследовательских проектов; проведение работы по организации стажировки студентов МФ ВШНИ.

Договор способствовал организации практики в условиях производства, обучаемые на протяжении всего срока обучения

в вузе, во время прохождения практик (учебной, производственной) знакомятся с разными отделами производства, что дает им понимание структуры организации предприятия, которая упрощает профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида, профессиональной деятельности, завершённый процесс которого способствует сознательному, обоснованному выбору профессиональной направленности.

Применение таких форм обеспечивает постепенное погружение в реальную профессиональную среду, что способствует более быстрой адаптации выпускников на рабочем месте и в профессиональной среде; готовность будущего специалиста к работе в команде; умение презентовать себя [4; 5].

Данный подход позволяет значительно повысить эффективность обучения. Этому способствует система отбора содержания учебного материала, помогающая студентам оценивать значимость, практическую востребованность приобретаемых знаний и умений. В практико-ориентированном учебном процессе применяется имеющийся у обучающихся жизненный опыт, а также формируется новый опыт на основе приобретаемых компетенций. Данный опыт становится основой развития студентов. Таким образом, формируется идеальная модель конкурентоспособной личности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Максимович В.Ф. *Традиционное прикладное искусство и образование: Исторический аспект, современное состояние и пути обновления*. Москва: Флинта, 2000.
2. Максимович В.Ф. Профессиональное образование в традиционном прикладном искусстве: проблемы и перспективы. *Традиционное прикладное искусство и образование: Материалы XIII Международной научно-практической конференции*, ноябрь 2007 г. Под общей редакцией С.И. Назаровой. Санкт-Петербург, 2008: 3 – 10.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата)*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 10.
4. Александрова Н.М. *Методология и теория производственного обучения в структуре профессионального образования*. Санкт-Петербург: Учреждение РАО «Институт педагогического образования», 2008.
5. Беляева А.П. *Дидактические принципы профессиональной подготовки*. Москва: Высшая школа, 1991.

References

1. Maksimovich V.F. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: Istoricheskij aspekt, sovremennoe sostoyanie i puti obnovleniya*. Moskva: Flinta, 2000.
2. Maksimovich V.F. Professional'noe obrazovanie v tradicionnom prikladnom iskusstve: problemy i perspektivy. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, noyabr' 2007 g. Pod obschej redakciej S.I. Nazarovoj. Sankt-Peterburg, 2008: 3 – 10.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 54.03.02 Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 yanvarya 2016 g. № 10.
4. Aleksandrova N.M. *Metodologiya i teoriya proizvodstvennogo obucheniya v strukture professional'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Uchrezhdenie RAO «Institut pedagogicheskogo obrazovaniya», 2008.
5. Belyaeva A.P. *Didakticheskie principy professional'noj podgotovki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.

Статья поступила в редакцию 28.11.17

УДК 378

Churakova M.V., senior teacher, Jewelry and Bone Carving Arts Department, Higher School of Folk Arts (Institute)
(St. Petersburg, Russia), E-mail: 2843@mail.ru

THE VARIABILITY PRINCIPLE AND PRACTICAL TRAINING METHODS “OF PRODUCTION AND TECHNOLOGICAL ACTIVITIES” IN TRAINING OF MID-LEVEL PROFESSIONALS IN THE FIELD OF JEWELRY ART. In the article the author discusses an issue of practical training of students of secondary vocational education in the field of production and technological activities in jewelry. Practical training in the learning process is implemented in practical training for professional modules, course and diploma projects, academic practices, in this connection sharply there is a question of possession by the teacher of practical teaching methods. One of such methods is exercises (article highlighted by its features and requirements, to provide some consistent system of exercises used in the process of industrial training jewelry trade). Special attention is paid to the individualization of education, as the leading principle of training of unique specialists in the field of jewelry.

Key words: production and technological activity, individualization of training, exercise, vocational education, jewelry art.

М.В. Чуракова, ст. преп. каф. ювелирного и косторезного искусств Высшей школы народных искусств (института), г. Санкт-Петербург, E-mail: 2843@mail.ru

ПРИНЦИП ВАРИАТИВНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ «ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ОБЛАСТИ ЮВЕЛИРНОГО ИСКУССТВА

В статье автором рассмотрен вопрос практической подготовки студентов среднего профессионального образования в области производственно-технологической деятельности в ювелирном искусстве. Практическая подготовка в процессе обучения реализуется в ходе практических занятий по профессиональным модулям, курсового и дипломного проектирования,

учебной практики, в связи с этим остро встает вопрос владения преподавателем практическими методами обучения. Один из таких методов – упражнение (в статье выделены его признаки и требования, представлена определенная последовательная система упражнений, применяемых в процессе производственного обучения ювелирному мастерству). Особенное внимание уделено индивидуализации обучения, как ведущему принципу подготовки уникальных специалистов в области ювелирного искусства.

Ключевые слова: производственно-технологическая деятельность, индивидуализация обучения, упражнения, среднее профессиональное образование, ювелирное искусство.

Основной целью среднего профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда.

Практическая подготовка специалиста среднего звена в области ювелирного искусства осуществляется в ходе практических занятий по профессиональным модулям, курсового и дипломного проектирования, учебной практики по профессиональному модулю 01 «Творческая и исполнительская деятельность» и профессиональному модулю 02 «Производственно-технологическая деятельность», производственной практики по профессиональному модулю 02 «Производственно-технологическая деятельность».

В процессе подготовки конкурентоспособных квалифицированных специалистов ювелирного дела, особое значение имеет владение практическими методами обучения. Ведущим практическим методом является умелое руководство упражнениями. В процессе практического обучения упражнения являются основным методом формирования профессиональных умений и навыков будущих специалистов ювелирного искусства. Фактически весь процесс практических занятий – это последовательная цель постепенно и постоянно усложняющихся упражнений, в процессе которых решаются новые учебные задачи, достигаются новые дидактические цели [1].

Упражнения в процессе практического обучения – это метод обучения, содержанием которого являются многократные повторения определенных действий в целях их сознательного совершенствования [2].

Упражнения характеризуется следующими признаками и требованиями:

1. Упражнение – это не только повторение, но и обязательное продвижение учащихся вперед, это очередной шаг в овладении профессией;
2. Каждое упражнение имеет четкую цель: учебную – чему научиться, что освоить, отработать, закрепить, усовершенствовать, развить, чего достигнуть, и производственную – что, как и сколько сделать в процессе упражнения. Цели эти тесно сочетаются, при этом достижение производственной цели является средством достижения учебной цели;
3. Упражнения проводятся под руководством преподавателя специальных дисциплин. Корректировка деятельности студентов в процессе упражнений производится, прежде всего, с позиций реализации учебной деятельности;
4. Выполняя упражнение, студенты должны иметь прочную, сознательную ориентировочную основу своих действий, иметь четкое представление, «что», «как» и «почему так» нужно выполнять учебно-производственные задания;
5. В процессе выполнения упражнения студенты должны иметь четкие ориентиры для контроля и самоконтроля хода и результатов своих действий (зрительный образ действия, рабочий чертеж, эталон, образец, технические требования);
6. В ходе выполнения упражнения – на каждом этапе работы студент должен четко представлять, каких результатов он добился, на сколько продвинулся вперед;

В процессе производственного обучения ювелирному мастерству, упражнения проводятся в определенной системе. Система упражнений по содержанию и месту в учебном процессе предполагает взаимосвязанную иерархию учебных целей: отработка правильности выполнения изучаемых действий; точности достижения осваиваемого действия (координации движений, сноровки, глазомера, соблюдения требований к качеству выполнения работы); достижение определенной скорости в выполнении работы (темпа, ритма, производительность труда); формирование профессиональной самостоятельности; творческого отношения к выполнению работы. Эти цели постепенно и постоянно повышаются по сложности и степени достижимости ре-

зультатов, находятся в тесной взаимосвязи и преемственности. Каждая последующая цель обязательно сохраняет и включает предыдущую; каждое предыдущее упражнение подготавливает выполнение последующего. Это обеспечивает последовательное поступательное продвижение студентов в освоении основ профессионального мастерства.

Овладение профессиональным мастерством – это последовательные шаги-этапы решения все новых и новых учебно-производственных задач в достижении новых целей.

Руководство упражнениями при отработке практических умений и навыков на занятиях производственно-технологической деятельности осуществляет преподаватель путем текущего их инструктирования. В ходе выполнения практических упражнений студентами, преподаватель анализирует процесс выполнения задания.

Для повышения активности и усиления мотивации обучения студентов производственно-технологической деятельностью, на основе оценки результатов выполненных практических заданий, идет формирование прогрессивного педагогического мышления, основанного на принципе вариативности [3].

Вариативные модули обучения ориентированы в первую очередь на инновационность и актуальность их содержания и предлагаемых технологий обучения, нацеленных на максимально полное удовлетворение профессиональных запросов специалистов в области ювелирного искусства [4].

Принцип вариативности – один из принципов педагогики, согласно которому содержание и технологии обучения и воспитания (образования) должны варьироваться в зависимости от возраста, индивидуальных способностей, уровня развития студентов.

Индивидуализация процесса обучения на занятиях производственно-технологической деятельностью невозможна без обязательного наличия вариативных (в том числе разнообразных практико-значимых) и многоуровневых заданий, подобранных по определенному принципу в «кейсы». Выбор этих заданий зависит не только от решения преподавателя, но и от решения студентов, у которых всегда есть возможность выбора и перехода к более интересному (значимому), с их точки зрения, сложному заданию. Выбор этот возможен только тогда, когда студент в полной мере осознает, на каком этапе своей индивидуальной траектории обучения он находится. К этому состоянию его должен привести преподаватель как можно раньше.

Индивидуализация обучения предоставляет каждому обучающемуся возможность осваивать действия практических заданий в индивидуальном темпе [5]. Однако разные типы обучающихся, будут осваивать практические задания неравномерно: кому-то потребуются больше времени на освоение теории, другим – на приобретение практических умений. Поэтому студент, четко понимающий конкретные задачи обучения, вместе с преподавателем будет планировать освоение профессиональных компетенций в соответствии со своими возможностями.

Систематическая работа с активным применением инновационных педагогических технологий повышает интерес к предметам, входящим в профессиональный модуль 02 «Производственно-технологическая деятельность», учебную активность, обеспечивает глубокое и прочное усвоение знаний; создает условия для продуктивной деятельности по использованию знаний, их обобщению и систематизации. Внедрение современных образовательных и информационных технологий не означает, что они полностью заменяют традиционную методику преподавания. Они являются ее составной частью, полагая, что педагогическая технология – это совокупность методов, методических приемов, форм организации учебной деятельности, основывающихся на теории обучения и обеспечивающих планируемые результаты.

Библиографический список

1. Скакун В.А. *Организация и методика профессионального обучения*: учебное пособие. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.
2. Скакун В.А. *Основы педагогического мастерства*: учебное пособие. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008.
3. Беляева А.П. *Методология и теория профессиональной педагогики*. Санкт-Петербург: Ин-т профтехобразования РАО, 1999.
4. Олейникова О.Н. *Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ*: учебное пособие. Москва: Альфа-М; ИНФРА, 2010.
5. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2013.

References

1. Skakun V.A. *Organizaciya i metodika professional'nogo obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: FORUM: INFRA-M, 2007.
2. Skakun V.A. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: uchebnoe posobie. Moskva: FORUM: INFRA-M, 2008.
3. Belyaeva A.P. *Metodologiya i teoriya professional'noj pedagogiki*. Sankt-Peterburg: In-t proftekhobrazovaniya RAO, 1999.
4. Olejnikova O.N. *Modul'nye tehnologii: proektirovaniye i razrabotka obrazovatel'nyh programm*: uchebnoe posobie. Moskva: Al'fa-M; INFRA, 2010.
5. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie*. Pod redakciej N.V. Bordovskoj. Moskva: KNORUS, 2013.

Статья поступила в редакцию 28.11.17

УДК 378

Andreichuk N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: sekletekeya@mail.ru

PRACTICES OF THE USE OF NATURAL AND ARCHITECTURAL LANDSCAPE IN THEATRICAL REPRESENTATIONS (1917 – 2017). The stages of the development of the practice of performances of theatrical performances on open water areas, natural hills, against the background of urban architectural structures, in the city space in the centenary of the Russian period from 1917 to 2017 are presented. The ways of using different open natural and architectural spaces in the practice of directors of the October and modern times are explored, as well as scenic and directorial discoveries in playing these spaces in accordance with the ideological and thematic designs of the productions. The natural and architectural landscapes are viewed not as a background, but as a meaningful expressive medium of theatrical performances in close connection with the historical memory of the space used. The possibility of using the terrain theme as the leitmotivic scenario-directing theatrical performances is considered.

Key words: scenery of nature, natural amphitheater, theater at a square and water space, theatrical play of the natural and historical landscape, scenic natural construction as an expressive means of direction.

Н. М. Андрейчук, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: sekletekeya@mail.ru

ЭФФЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МАССОВЫХ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИРОДНОГО, АРХИТЕКТУРНОГО И ИСТОРИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА

Представлены этапы развития практики постановок театрализованных представлений на открытых водных пространствах, природных холмах, на фоне городских архитектурных сооружений, в городском пространстве в столетний российский период с 1917 по 2017 год. Исследуются способы использования разных открытых природно-архитектурных пространств в практике режиссёров эпохи Октября и современности, а также сценарно-режиссёрские находки в обыгрывании данных пространств в соответствии идейно-тематическим замыслам постановок. Природный и архитектурный ландшафты рассматриваются не как фон, а как смысловое выразительное средство театрализованных представлений в тесной связи с целенаправленностью социально-педагогического воздействия на основе использования исторической памяти открытого пространства.

Ключевые слова: декорации природы, естественный амфитеатр, театрализованное обыгрывание природного и архитектурно-исторического ландшафта в целях социально-педагогического воздействия, природное и архитектурное пространство как выразительное средство режиссуры.

Праздники и праздничные зрелища на заре становления человеческой культуры проходили в естественных декорациях природы. Прошли века, прежде чем стали строить специальные архитектурные сооружения для массовых зрелищ – амфитеатры, театры, стадионы, цирки и.д. Но и в поздние времена зрелища с использованием природного ландшафта оставались популярны. Так долгое время естественным амфитеатром для древних греков были склоны горы, а древние римляне любили устраивать навахи (театрализованные военнo-морские сражения) на пространствах как искусственных, так и естественных водоёмов. Во времена Возрождения такой опыт продолжался. Так «в 1561-году, скульптор Леон Леони писал Микель-Анджело: «Я занят самым пышным празднеством, какое только осуществлялось за последнее сто лет. В нём участвуют горы, острова, настоящие воды, сражения на суше и на море, с небом, адом и многочисленными постройками в перспективе. Мантуня представляет собой сейчас настоящий хаос, и можно подумать, что я прислан сюда для разрушения. Здесь больше не найти не досок, ни гвоздей, ни крыш, ничего: так много материала я употребляю для этих построек» [1, с. 121]. Позже, к примеру, массовые праздники Великой французской революции конца XVIII века проходили на Марсовом

поле и развалинах Бастилии. И если Марсово поле Парижа использовалось как удобное пространство для создания алтаря Отечества, вокруг которого создавался ритуал революционного празднества, то остатки тюрьмы Бастилии играли символическо-смысловое значение: «Отныне здесь танцуют!» – вот что было начертано на её развалинах, и там танцевали ликующие парижане и омывали свои лица водой льющейся из груди специально сооружённой к празднику женской статуи, символизирующей «Родник Возрождения».

В России последовательно развивал идеи театра на площади и других открытых (в том числе водных) пространствах режиссёр А.Я. Алексеев-Яковлев (конец XIX начало XX века). В эпоху Октябрьской революции сфокусировал внимание на возможностях художественно выразительного использования в объективных реалиях природного, архитектурного и исторического ландшафта при организации агитационно-массовых праздников и представлений А. Пиотровский.

Массовые театрализованные шествия по улицам городов и зрелища на их площадях популярны во всём мире и сегодня, традиционно они проходят и в России, однако места их проведения традиционны, постоянны, и проводятся они чаще без целенаправленного учёта исторической памяти и особенностей

выбранного пространства для действия. То есть, если бы иное массовое зрелищное действо поменяло бы случайно свой адрес, то никакого изменения бы в его идейной содержательности не произошло. Всевозможные свето-звуковые шоу современности создают впечатляющие эффекты, но без смыслового обыгрывания деталей выбранного пространства они теряют возможность создания атмосферы уникальной неповторимости действия и непосредственной консолидации людей здесь и сейчас, в живой сегодняшней жизни, в связующей нити времён существования этого пространства. Для современных людей, которые в основном живут в мире опосредованного общения, предельная конкретизация действия и его осязаемая реальность, являющаяся дефицитом и поэтому способны производить более мощное и запоминающиеся впечатления, чем более привычные для них технологические эффекты. Кроме того, акцент на использовании природного, архитектурного и исторического ландшафта в постановке театрализованных представлений очень важен в свете нарастающей тенденции в осмыслении культурных ценностей отдельных регионов России, поиском ими своего неповторимого лица. В этом контексте изучение опыта работа предшественников этого направления зрелищных форм является насущной необходимостью. И этот опыт богат.

Одним из первых сфокусировал внимание на возможностях художественно-выразительного использования объективных реалий природного, архитектурного и исторического ландшафта при организации массовых праздников и представлений А. Пиотровский в эпоху Октябрьской революции. Эти возможности широко и успешно использовали постановщики, сценаристы и художники-оформители массовых празднеств той эпохи. Самыми известными примерами подобного рода постановок являются массовые театрализованные представления в Петрограде 20-х годов на ступенях здания Фондовой биржи («Мистерия освобождённого труда», «Торжество коммуны») и на Дворцовой площади («Взятие Зимнего Дворца»). Так в празднике, посвящённом трёхлетию Октябрьской революции, был задействован весь архитектурный ансамбль Дворцовой площади, где Зимний дворец стал символом царизма, а за его стенами на водном пространстве Невы находился крейсер Аврора – символ восставшего народа. Сигналом к штурму прозвучал сигнал с крейсера Авроры. Представление начиналось в позднее вечернее время. Когда действие переключилось на «штурм» дворца, одновременно вспыхнули светом окна его второго этажа, и за спущенными белыми шторами этих окон начался знаменитый «Силуэтный бой». Зрители наблюдали в огромных окнах теневой театр-пантомиму боя красногвардейцев с белой контрой, и когда первые побеждали, окна меняли белый цвет на красный, а прожектора с Авроры и площади соединяли лучи прожекторов на красном флаге, развивающемся на крыше здания символа царской власти. В сценарно-режиссёрском решении были умело смысловы обыграны и Арка здания Главного штаба, и Александровская колонна, и ворота дворца и даже ряд деревьев. Данная постановка (главный режиссёр Н. Евреинов) способствовала формированию у населения легенды о «Взятии Зимнего».

Менее известны другие массовые театрализованные представления того времени с активным использованием выразительных возможностей ландшафта. В частности, режиссёр С. Радлов поставил пропагандистскую постановку «Блокада России» с использованием ландшафта озера на Каменном острове Петрограда. Озеро в дачной зоне города имело пологие берега, которые были использованы в качестве зрительских мест, а сценой стал берёзовый остров в центре водоёма, соединённый с берегом горбатым мостиком. Представление шло во время белых ночей. Остров символизировал страну Советов, на которую напали коварные империалисты. Режиссёр осуществил постановку столкновения двух лодочных эскадр, в финале которого в честь ознаменования победы советских людей и остров и его берега раскрашиваются полотнищами красных знамён, так, что зрители неожиданно оказываются закольцованными в двух красных окружностях. Неожиданно, поскольку, по свидетельству художницы представления В. Ходасевич, в кустах за спинами зрителей до времени были «законспирированы» 750 человек знаменосцев. Апофеозом был парад «победителей» на лодках с яркими парусами в костюмах представителей разных национальностей и фейерверк. Спектакль-представление состоял из трёх отделений: «Интервенция Антанты», «Нашествие Польши», «Торжество всемирного Интернационала» [2].

Сценарист А. Пиотровский, впервые попытавшийся теоретически осмыслить накопленный практический опыт таких постановок, и обративший внимание на необходимость не только использовать в них природный и архитектурный ландшафты, но и их историческую память, именно на этом принципе построил свой сценарий к десятилетию Октября. Это сценарий грандиозного представления строился на охвате предстоящим действием огромной территории акватории Невы в Ленинграде, окружённой мостами и величественными зданиями – историческими символами – Петропавловской крепостью (тюрьма и оплот угнетателей), Зимним дворцом (гнездо монархии) и заводскими трубами Монетного двора (символ подневольного рабочего труда). Зимний дворец, точнее его балкон над Иорданским входом стал режиссёрской площадкой, с которой просматривалось всё огромное по ширине пространство Невы и те два архитектурных сооружения на противостоянии которых строилось представление – Петропавловской крепости (как символа тюремных застенков и оплота угнетателей трудового народа) и Монетного двора (как символа рабочего класса). Режиссёрами постановки стали Н. Петров, С. Радлов и В. Соловьёв. Петропавловка освещалась белым светом, а Монетный двор красным. В соответствии с действием они поочерёдно погружались во тьму. Праздник начинался в 21.00. с залпа крепостных пушек. В процессе представления использовались пушки, на бастиях Петропавловской крепости, куранты и колокола её Петропавловского собора, шпиль собора с венчающим его ангелом, стены крепости и заводские гудки Монетного двора. Когда на стенах крепости в праздничной иллюминации «жировало» дворянство, зазвучали тревожно-угрожающие заводские гудки.

«Несколько раз образ «Крепости» сменялся образом «Монетного», но побеждала в итоге «Крепость». На фоне сверкающего царственного величия из-за затона Монетного двора медленно выплывали баржи с виселицами. Белый свет на крепости постепенно затухал, вспыхивали транспаранты окон казематов и к похоронному маршу прибавлялся звук кандалов» [3, с. 198 – 200]. Затем было взятие крепости, к которой на шлюпках устремились 1200 краснофлотцев с факелами, корона с двуглавым орлом падала со стены, и крепость озарялась победным красным цветом.

Впоследствии, практика использования архитектурно-природного ландшафта в режиссуре массовых театрализованных представлений в нашей стране развивалась, опираясь на опыт предшественников. Это и знаменитый праздник-карнавал на акватории Москва-реки в дни Международного фестиваля молодёжи и студентов 1957 года, это свето-звуковые спектакли в музейных архитектурных комплексах Пскова и Казани, это знаменитый праздник «Алые паруса» на пространстве Невы, это театрализованные постановки реконструкций исторических событий, «Шукшинские чтения» на горе Пикет у берегов Катуни и т. д.

Исторические, природные и архитектурные места, где регулярно проходят массовые праздники и театрализованные представления существуют по всей России, но их предоставляет сама жизнь, а вот найти неожиданную «зацепку» в этом плане для творческого замысла должен искать режиссёр. И таких «зацепок» в практике современной режиссуры массовых празднеств накоплено немало, однако эта практика, к сожалению, целенаправленно не изучается, и её опыт не обобщается и не распространяется, тогда как, именно на этом пути могут быть выстроены перспективы общения масс в торжественные объединяющие дни празднеств, поскольку праздник по своей природе требует раскрытия темы не «вообще», а в максимальной приближённости её к жизни конкретной реальной общности. Празднуемое событие должно происходить здесь и сейчас, создавая не иллюзию жизни, не её опосредованное восприятие, а её реальное приподнятое продолжение.

Массовые театрализованные праздники и зрелища по своей природе «уличные», они пронизывают всю историю культуры человечества, ярко выражают её сегодня и будут существовать всегда. Профессионалам в сфере праздничной культуры, чтобы искать новые пути социально-педагогического воздействия, новые способы выражений эмоций массовой мировоззренческой солидарности следует изучать опыт предшественников в использовании природно-архитектурного пространства как мощного выразительного средства режиссуры театрализованных представлений.

Библиографический список

1. Анненков Ю. *Дневник моих встреч: Цикл трагедий*: в 2 т. Москва, 1991; Т. 2.
2. Ходасевич В.М. *Портреты словами. Очерки*. Москва, 1995.
3. Петров Н.В. *50 и 500*. Москва, 1960.

References

1. Annenkov Yu. *Dnevnik moih vstrech: Cikel tragedij*: v 2 t. Moskva, 1991; T. 2.
2. Hodasevich V.M. *Portrety slovami. Ocherki*. Moskva, 1995.
3. Petrov N.V. *50 i 500*. Moskva, 1960.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 371

Asadulaeva F.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru
Magomedkhanova U.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Deputy Dean for Scientific Work and Informatization of FNK, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH IN THE LEARNING PROCESS OF CHILDREN OF PRIMARY CLASSES. In the article the authors study features of the development of the systemic-activity approach in the learning process of primary school students. The work shows the necessity of activity in children of primary school age in educational institutions, which should be implemented using a specific system. The author points out that the Federal state educational standard of general primary education captures not only new results of education, but the requirements for these results. They are not limited only to substantive results as in Thunovska approach, as they are joined by other meta-subject and personal results. System-activity approach ensures the achievement of planned results development of the basic primary education program of general education and provides the basis for successful mastering of self studying new knowledge, skills, competencies, types and methods of work.

Key words: system-active approach, young learners, system, operation, transformation, change, teaching, content, integrity, unity.

Ф.Р. Асадулаева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru
У.Ш. Магомедханова, канд. психол. наук, доц. педагогики и психологии начального образования, зам. декана по научной работе и информатизации ФНК, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ

В статье раскрываются особенности развития системно-деятельностного подхода в процессе обучения учащихся начальных классов. Обоснована необходимость осуществления деятельности у детей младшего школьного возраста в образовательных организациях, которые должны реализоваться с помощью определенной системы. Авторы указывают в статье на то, что Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования фиксирует не только новые результаты образования, но и требования к этим результатам. Они не ограничиваются только предметными результатами как при ЗУНовском подходе, так как к ним присоединяются еще метапредметные и личностные результаты.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, младшие школьники, система, деятельность, преобразование, изменение, учение, содержание, целостность, единство.

Сегодня общество характеризуется коренными изменениями в различной сфере жизни людей, которые ведут к трансформации сложившихся общественных отношений, взглядов и поведения личности, и открывают возможности для переосмысления нравственных ценностей, жизненных ориентиров, межличностных отношений, которые существовали ранее, выдвигению новых проблем и поиску их решений.

Термин «системно-деятельностный подход» применим к любой системе обучения. В любом типе обучения выделяются определённые деятельности, и они, естественно, организуются и реализуются с помощью определенной системы.

Деятельность – это специфически человеческая форма активного отношения к окружающей среде, содержание которой составляет его целесообразное преобразование.

Благодаря исследованиям отечественных философов, педагогов и психологов термин «системно-деятельностный подход» чаще стал использоваться по отношению к учениям через деятельность [1]. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Отсюда следует, что личностное, социальное, познавательное развитие детей определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной деятельности. Системный подход – это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Умение увидеть учебную задачу с различных сторон, проанализировать

множество его решений, из разрозненных фактов собрать целостную картину, – будет помогать не только на уроках, но и в обычной жизни. Системно-деятельностный подход даёт возможность воплотить принцип системности на практике.

Основная задача системно-деятельностного подхода заключается в том, что основной результат образования – это способность и готовность учащегося к результативной и продуктивной деятельности в разных социально-значимых ситуациях.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир – человек». В этом процессе, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с окружающей действительностью, он строит сам себя. Активно действуя в окружающем мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его самоактуализация и саморазвитие. Главным фактором развития является учебная деятельность. При этом становление учебной деятельности означает становление духовного развития личности младшего школьника.

Идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Учащиеся начальных классов «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача учителя начальных классов при изложении нового учебного материала заключается не в том, чтобы доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать активную познавательную и исследовательскую работу младших школьников, чтобы они сами догадались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо

действовать в новых условиях. Учитель должен организовать учебную деятельность таким образом, чтобы у детей младших классов сформировались потребность и способность в осуществлении творческого преобразования изучаемого учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате своего собственного поиска.

Задача учителя начальных классов заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса:

- организация разнообразных форм сотрудничества;
- подготовка дидактического (обучающего) материала для работы;
- активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся посредством наводящих вопросов;
- создание определенных условий для самоконтроля и самооценки.

Результаты проведенных уроков допускают неокончательное решение основной проблемы, которые побуждают ребят младших классов к поиску возможностей иных решений, к развитию ситуации на совершенно новом уровне. При системно-деятельностном подходе основные компоненты учебно-воспитательного процесса имеют свои особенности. Например: Мотивационно-целевой компонент определяет личностный смысл предстоящей деятельности. В качестве системообразующей характеристики определяется личностный результат воспитания и обучения, а также – система действий, в процессе которых осваивается содержание образования. Источником целей ученика является целостный характер содержания изучаемой системы, а также ситуация «образовательной напряженности», создаваемой учителем. Способы её создания следующие:

- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым результатам;
- сопоставление разнородных ученических образовательных продуктов;
- самоопределение субъектов образования в поле многообразия различных позиций по рассматриваемому вопросу и др.

Содержательный компонент предполагает, что содержание должно быть системным и деятельностным, т. е. в основе его должны лежать универсальные средства, методы и нормы деятельности.

Знание уже не является системообразующим в структуре содержания образования, а включается только как один из компонентов. При этом наиболее важным является мыследеятельность, как метадеятельность.

Если содержание традиционного образования складывалось из продуктов познавательной деятельности человечества, то содержание деятельностного образования складывается из методов, средств и форм преобразующей деятельности (поисковой, проблемной, проектной, исследовательской). Такой подход определяется тем, что функция современного человека должна быть направлена не только на сохранение мира, но и на его преобразование на основе системного видения окружающей действительности.

Системное содержание развивает способность порождать своё знание, видеть мир своими собственными глазами, понимать его своим собственным пониманием. Человек развивается успешно тогда, когда он не просто усваивает чужой опыт и чужие знания, но умеет творить, создавать свои собственные знания о мире.

Операциональный компонент предполагает становление и развитие субъектности учащегося. Системно-деятельностный

подход предполагает применение технологий, направленных на освоение универсальных способов мыследеятельности.

Если в «знаниевом» подходе основным средством являются тексты, то в системно-деятельностном подходе главным средством становятся ситуации. В традиционном образовании содержание осваивается за счет осознания текстов. В системно-деятельностном подходе содержание осваивается за счет действенной включенности и рефлексии в ситуации [2].

Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает системно-деятельностный подход, который придает особую значимость процессу осознания субъектом образования своей деятельности. Без понимания способов своего учения, дети не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли. Рефлексия помогает учащимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Адекватная самооценка обеспечивает младшим школьникам осознание уровня освоения планируемого результата деятельности, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования. Нельзя не отметить и то, что одним из основных условий реализации системно-деятельностного подхода являются также личностная позиция и профессиональная подготовка учителя начальных классов, его готовность к освоению стандартов второго поколения [3; 4].

Системно-деятельностный подход – методологическая основа стандартов начального общего образования второго поколения. Основным результатом системно-деятельностного подхода – развитие личности ребенка на основе развития универсальных учебных действий.

Таким образом, стандарты нового поколения смещают акценты в образовании на активную деятельность учащихся. В процессе деятельности обучающийся осваивает УУД, развивается как личность. Задача учителя – организовать урок таким образом, чтобы включить детей в работу. Системно-деятельностный подход позволяет на каждой ступени общего образования:

- представить цели образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности;
- на основании построенных целей обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи;
- выделить основные результаты обучения и воспитания как достижения социального, личностного, коммуникативного и познавательного развития учащихся.

Системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создаёт основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности. Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся начальных классов. Чтобы научить детей учиться, важно построить структуру учебной деятельности – ту дорогу, по которой должен систематически ходить учащийся в процессе обучения, чтобы приобрести необходимый опыт и условия для его дальнейшего использования в жизни.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. Москва, 2009; 4: 18 – 22.
2. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2007; 30 сентября. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>
3. *Как перейти к реализации ФГОС второго поколения по образовательной системе «Школа 2000...»*. Под редакцией Л.Г. Петерсон. Москва, 2010.
4. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя*. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2008.

References

1. Asmolov A.G. Sistemno-deyatelnostnyy podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya. *Pedagogika*. Moskva, 2009; 4: 18 – 22.
2. Ivanova E.O. Kompetentnostnyy podhod v sootnoshenii so znanievo-orientirovannym i kul'turologicheskim. *Internet-zhurnal "Eidos"*. 2007; 30 sentyabrya. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>
3. *Kak perejti k realizacii FGOS vtorogo pokoleniya po obrazovatel'noj sisteme «Shkola 2000...»*. Pod redakciej L.G. Peterson. Moskva, 2010.
4. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya*. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.12.17

УДК 378.1

Berestovskaya L.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia)
E-mail: zam_directora@mail.ru

ORGANIZATION OF THE PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF A TEACHER ON THE BASIS OF MODULARITY AND NETWORK INTERACTION. The article reveals scientific-theoretical and organizational bases for organizing a practical-oriented preparing for a future teacher. Practically oriented education is considered as the main task of modernizing teacher education. Its solution allows to achieve the tasks of the modern pedagogical education: to train a teacher who owns the professional-labor functions of a professional standard. Practical orientation is achieved on the basis of modular construction of the curriculum and organization of network interaction ("school-university partnership"). The developed educational program is implemented in a specific organization of higher pedagogical education.

Key words: professional teacher standard, modularity, contextual training, dual training.

Л.П. Берестовская, канд. пед. наук, доц. Филиала Омского государственного педагогического университета, г. Тара,
E-mail: zam_directora@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОСТИ И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье раскрываются научно-теоретические и организационные основы организации практикоориентированной подготовки будущего педагога. Практикоориентированная подготовка рассматривается как основная задача модернизации педагогического образования. Её решение позволяет достичь цели современного педагогического образования: подготовить педагога, владеющего профессионально-трудовыми функциями профессионального стандарта. Практикоориентированность достигается на основе модульного построения учебного плана и организации сетевого взаимодействия («школьно-университетское партнерство»). Разработанная образовательная программа реализована в конкретной организации высшего педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, модульность, контекстное обучение, дуальное обучение.

Основная цель модернизации педагогического образования — это приведение подготовки педагога в соответствие с требованиями профессионального стандарта. Профессиональный стандарт определяет основные трудовые функции современного педагога, владение которыми позволяет ему профессионально решать задачи в области обучения, воспитания и развития. Таким образом, педагогическому вузу необходимо подготовить выпускника, не просто владеющего знаниями, а способного качественно решать профессиональные задачи. Для повышения качества подготовки вузами вносятся изменения в образовательную программу подготовки педагога, актуальным и ключевым среди которых мы считаем усиление практической направленности в деятельности студентов. Рассмотрение научно-теоретических основ и организационно-технологических условий организации практикоориентированной подготовки педагога и станет предметом исследования в данной статье.

Идея практикоориентированной подготовки рассматривалась на разных уровнях и реализовывалась в разных концепциях и моделях. Наиболее разработанной в педагогическом образовании можно назвать концепцию контекстного обучения А.А. Вербицкого. «Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности. Для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих» [1, с. 129]. Не смотря на имеющиеся научно-теоретические основы контекстного обучения, проблема усиления практикоориентированности в высшем педагогическом образовании остается актуальной.

В последние годы, решая проблему усиления практической направленности будущего специалиста, образовательные организации берут за основу организации образовательного процесса дуальное обучение. «Дуальное обучение в классическом понимании представляет собой форму подготовки кадров, которая комбинирует теоретическое обучение в учебном заведении и практическое обучение на производственном предприятии. Основной принцип дуальной системы обучения — равная социальная ответственность образовательных организаций и предприятий за качество подготовки кадров. Указанная система отвечает интересам всех участвующих в ней сторон — профильных предприятий (бизнес-партнеров), обучающихся и государства, так как для предприятия — это реальная возможность подготовить для себя квалифицированные кадры, сократив, при этом, расходы на поиск и подбор работников, их переучивание и профессиональную адаптацию; для обучающихся — адаптация к реальным

производственным условиям (идентификация с производством) и большая вероятность успешного трудоустройства после окончания обучения» [2].

На наш взгляд, интеграция контекстного и дуального обучения в образовательной программе подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» позволяет решить задачу усиления практической подготовки будущего педагога. Такая интеграция осуществляется в образовательной программе через модульную подготовку и сетевое взаимодействие вуза и производственного предприятия. Учебный план, как составляющий компонент основной образовательной программы, включает в себя систему модулей, каждый из которых в качестве результата его освоения определяет компетенции и трудовые функции, которыми должен владеть педагог. Содержание каждого модуля представляет систему взаимосвязанных дисциплин, овладение которым позволяет достичь запланированного результата. Изучение каждого модуля происходит в единой логике, построенной на методологии системно-деятельностного, компетентностного и контекстного подходов. Такая логика овладения модулем предложена коллективом МГППУ, автором-исполнителем проекта модернизации педагогического образования [3]. Изучение каждого модуля состоит из пяти этапов. Но главным компонентом в освоении модуля, как уже было сказано выше, является сетевое взаимодействие вуза и производственного предприятия. Основываясь на концепции дуального обучения, при такой организации изучения модуля на вуз и на предприятие (в нашем случае школу) возлагается равная ответственность за подготовку будущего педагога и овладение им необходимыми компетенциями и трудовыми функциями. Рассмотрим логику изучения модуля.

На первом этапе изучения каждого модуля (учебно-ознакомительная практика) студенты посещают уроки учителей и наблюдают за их действиями. Учителя демонстрируют студентам образцы профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями. Студенты пытаются выполнить отдельные элементы профессиональной деятельности (профессиональные пробы), делают попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий. На основе своих профессиональных проб студенты формируют список педагогических проблем и задач, решение которых даст им возможности профессионально выполнять трудовые функции. Именно на решение этих проблем должно быть направлено изучение модуля на всех последующих этапах. Можно сказать, что первый этап изучения модуля выполняет мотивационную функцию.

На втором этапе изучения модуля (теоретическом) непосредственно на лекциях и семинарских занятиях изучаются дисциплины модуля в логике контекстного, деятельностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, и усиления

психологической составляющей компетентности будущего учителя.

Процесс теоретического изучения дисциплин на лекциях рассматривается как овладение составляющими профессиональных компетенций – знаниями и способностями их применять при решении практических задач. Для достижения этой цели изучение теоретического материала модуля организуется как способ решения педагогических проблем и профессиональных задач в рамках выполнения интегрированных практико-ориентированных заданий, решение педагогических ситуаций, кейсов и др.

На семинарских занятиях практико-ориентированная подготовка будущих педагогов осуществляется через:

- решение профессиональных задач;
- организацию работы студентов по просмотру и обсуждению видео фильмов, которые записаны в базовой школе, и содержат конкретные уроки учителей, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС начального и основного общего образования;
- проведение семинарских занятий в форме ролевых игр («проигрывание» отдельных этапов урока), разбор конкретных педагогических ситуаций, проведение тренингов по развитию профессиональных умений с целью формирования и развития необходимых компетенций студентов.

Ключевой единицей в овладении содержанием образования выступает профессиональная задача. Профессиональная задача рассматривается на теоретическом этапе овладения модулем как инструмент формирования компетенций.

Умение решать профессиональные задачи рассматривается нами в качестве показателя освоения студентами требуемых компетенций и трудовых функций.

В ходе решения профессиональной задачи студенты овладевают необходимыми компонентами формируемых компетенций, как, например:

- знаниями о методах, формах организации образовательного процесса;
- умениями планировать методы, формы образовательного процесса как для класса, так и отдельных обучающихся: с выдающимися способностями и особыми образовательными возможностями на основе имеющихся типовых программ с учетом специфики состава обучающихся;
- умениями работать с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;
- умениями критически мыслить при анализе реальных практических ситуаций, предлагать различные варианты решения и ответственно выбирать наиболее правильное решение и др.

Так, в модуле «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» в разделе «Оценка образовательных результатов обучающихся (с НИРС)» студентам предлагаются следующие задачи:

Разработайте содержание этапов постановки и решения учебной задачи на уроке окружающего мира во 2 классе в соответствии с предложенной учебной ситуацией. Продемонстрируйте фрагмент разработанного этапа урока.

Предлагаются следующие учебные ситуации:

Ситуация 1.

Организация работы слабоуспевающих обучающихся по развитию действий самоконтроля на уроке обобщения. При проектировании фрагмента необходимо использовать учебно-практические задачи и учебно-познавательные задачи, формирующие и оценивающие навык самоорганизации и саморегуляции; учебно-практические задачи, формирующие оценивающие навык сотрудничества.

Ситуация Б. Организация работы одарённых учащихся по развитию действий самооценки на уроке формирования умений и навыков. При проектировании фрагмента необходимо использовать учебно-практические задачи и учебно-познавательные задачи, формирующие и оценивающие навык рефлексии; учебно-практические задачи, формирующие и оценивающие навык сотрудничества.

В качестве результата решения задачи студенты представляют следующие продукты: конспект фрагмента урока; проведение фрагмента урока на семинарском занятии в формате ролевой игры.

Также студентам предлагается заполнить лист самооценки разработанного фрагмента урока проекта согласно следующим критериям оценки:

– насколько разработанные учебные действия соответствуют планируемым результатам урока;

– насколько разработанные задания соответствуют планируемым результатам урока.

Решение такого типа профессиональных задач осуществляется на семинарских и лабораторных занятиях, а также в период учебной практики.

Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум) организуется через включение студентов в проектно-исследовательскую деятельность по разработке и защите проектов, конспектов уроков, проблемных ситуаций.

На третьем этапе реализации модуля проходит учебная практика.

Под руководством супервизора (педагога-наставника) студенты продолжают освоение модуля на производственном предприятии – в школе. На практике студенты осуществляют наблюдение за образцами профессиональных действий супервизора или других педагогов (но под руководством супервизора), анализируют увиденный урок, планируют проведение собственного урока, проводят собственное занятие под руководством супервизора. В ходе практики при изучении модуля под руководством супервизора студент осуществляет переход «от действия, осуществляемого под полным контролем супервизора, к действию, осуществляемому с некоторой помощью супервизора (в ряде случаев совместного с ним), и, наконец, к самостоятельному профессиональному действию» [4].

На четвертом этапе освоения модуля (НИРС) организуется научно-исследовательская работа студентов. В ходе учебной практики студенты сталкиваются с отдельными затруднениями в выполнении профессиональных действий. Для анализа причин затруднений и поиска путей их преодоления будущие педагоги проводят мини-исследования. Такие исследования позволяют им на научном уровне провести анализ возникшей проблемы, определить причины ее возникновения и построить новое профессиональное действие. В качестве примера можно привести следующие темы научно-исследовательских работ, выполненных студентами на четвертом этапе овладения модулем: «Методы повышения мотивации школьников на уроках математики», «Организация коммуникативного взаимодействия школьников на уроках «Открытия нового знания», «Система оценивания учащихся в условиях ФГОС» и др. Проведенные исследования, во-первых, способствуют формированию трудовых действий будущего педагога, во-вторых, позволяют решить выявленную конкретную педагогическую проблему в определенном классе. Кроме того, данный вид деятельности студентов является важным механизмом интеграции теории, практики и науки в рамках образовательной программы подготовки педагога.

На пятом этапе овладения модулем (теоретико-рефлексивном) проводится рефлексия своих трудовых действий. Студенты проводят оценку своего профессионального роста. С этой целью ими заполняется дневник профессионального роста, проводятся диагностические методики: «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н.П. Фетискина, Sherer, Maddux et al «Тест на самооценку» Sherer, Maddux et al адаптирован А.В. Бояринцевой.

В завершении освоения модуля проводится промежуточная аттестация. Промежуточная аттестация проводится в форме единого экзамена, на котором оценивается уровень владения компетенциями и сформированность трудовых действий.

На экзамене студентам предлагаются тестовые задания, кейсы и профессиональные задачи следующего типа.

«Как образом педагог может изучить индивидуальные особенности учащихся 5 класса? Предложите пакет диагностического инструментария для изучения индивидуальных особенностей учеников 5 класса. Каким образом учитель может использовать полученные результаты в образовательном процессе?»

Оценка сформированности компетенции и трудовых действий осуществляется на основе анализа предложенного диагностического инструментария по следующим параметрам: «создан с учетом образовательной программы, осваиваемой учащимися; создан с учетом этических требований к реализации процесса диагностики; позволяет выявлять индивидуальные особенности школьников; позволяет учитывать возрастные особенности школьников; предполагает комплексное использование диагностических методик; предусматривает взаимодействие с другими участниками образовательного процесса; предусматривает вза-

имеет взаимодействие с родителями ученика; предусматривает организацию педагогической поддержки ученика; позволяет учитывать результаты диагностики при построении процесса обучения; позволяет учитывать результаты диагностики при планировании внеурочной работы».

По каждому параметру разработаны и оцениваются уровни владения компетенциями и трудовыми действиями.

Также по окончании овладения модулем оценивается профессиональный рост будущего педагога. Понятие «профессиональный рост» включает в себя такие составляющие как:

– профессионально-педагогическая направленность,

– мотивация,
– рефлексия педагогической деятельности,
– овладение профессиональными компетенциями и трудовыми действиями.

Анализ результатов освоения модуля позволяет нам сделать вывод о положительной динамике профессионального роста студентов.

Таким образом, представленный опыт организации практико-ориентированной подготовки педагога на основе модульности и сетевого взаимодействия свидетельствует о возможности его дальнейшего совершенствования и развития.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*. Москва: Логос, 2010.
2. Шумакова О.В., Мозжерина Т.Г., Комарова С.Ю., Гаврилова Н.В. Опыт дуального образования как возможность повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2016; 4 (7) октябрь – декабрь. Available at: <http://ejournal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya-2016-4/485-00230>. – ISSN 2413-4066
3. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования. *Психологическая наука и образование*. 2014; Том 19; № 3: 78 – 86.
4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров. *Психологическая наука и образование*. 2014; Т. 19; № 3: 105 – 126.

References

1. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podhody v obrazovanii: problemy integracii*. Moskva: Logos, 2010.
2. Shumakova O.V., Mozzherina T.G., Komarova S.Yu., Gavrilova N.V. Opyt dual'nogo obrazovaniya kak vozmozhnost' povysheniya effektivnosti professional'noy podgotovki obuchayuschihся. *Elektronnyy nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2016; 4 (7) oktyabr' – dekabr'. Available at: <http://ejournal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya-2016-4/485-00230>. – ISSN 2413-4066
3. Safronova M.A., Byzik N.V. Opisaniye proekta modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; Tom 19; № 3: 78 – 86.
4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizacii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstviy s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014; T. 19; № 3: 105 – 126.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 374.1

Vadeeva T.E., 2nd year postgraduate, Nizhny Novgorod Linguistics State University n.a. N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: tatianavadeeva@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGE SELF-EDUCATION FOR ADULTS: RELEVANCE AND REALIZATION. The article discusses a problem of teaching foreign languages to adult postgraduates effectively. The main idea of the article is to prove the relevance of a self-education pattern for adult learners based on their psychophysiological characteristics, goals and requisitions as a foreign language learner. The author reviews the normative documents regulating supplementary adult education and pays special attention to the principles of teaching adults. The new principles of teaching adults in the workplace introduced by the author are seen as reasonable to improve the effectiveness of the educational process. The article provides some evidence for effectiveness of an electronic language portfolio technique to foster an adults' self-education competence thus increasing the quality of the foreign language education process. The paper encourages any future research for self-education methods and techniques concluding that they could substantially enhance the effectiveness of teaching foreign languages to adults.

Key words: andragogy, foreign language self-education, effective teaching foreign languages to adults, electronic language portfolio, ELP.

T.E. Вадеева, аспирант 2 года обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, E-mail: tatianavadeeva@yandex.ru

ИНОЯЗЫЧНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: АКТУАЛЬНОСТЬ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются некоторые отличительные особенности обучения иностранному языку взрослой аудитории на уровне дополнительного постдипломного образования. Цель данной статьи состоит в попытке доказать актуальность самообразовательной парадигмы в обучении взрослых иностранному языку на основе анализа их психофизиологических особенностей, потребностей и целей. Особое внимание в статье уделяется рассмотрению принципов обучения взрослой аудитории в разрезе анализа нормативных документов, регулирующих дополнительное образование взрослых обучающихся. Принципы обучения взрослых по месту работы, предложенные автором на основе его преподавательского опыта, призваны повысить эффективность иноязычного образовательного процесса взрослых обучающихся. В статье аргументируется перспективность реализации технологии электронного языкового портфолио в развитии иноязычной самообразовательной компетенции взрослых обучающихся. В заключение обобщаются преимущества самообразовательной модели в иноязычном образовании взрослых обучающихся, открывая вопрос о необходимости дальнейшего научного поиска и разработки самообразовательных методов и технологий.

Ключевые слова: андрагика, иноязычное самообразование, повышение эффективности иноязычного образования взрослых, технология электронного языкового портфолио.

Анализ потребностей в образовательных услугах у работающего населения показал, что спрос на иноязычное образование занимает ведущие позиции в образовательных приорите-

тах взрослого специалиста. Владение иностранными языками отмечается взрослыми респондентами как одна из ключевых компетенций, необходимых в текущей или желаемой работе [1,

с. 7]. В связи с этим растет практика обучения иностранному языку взрослых по месту работы в форме тренингов и краткосрочных программ, предполагающих по завершении актуализацию результатов обучения – достаточного уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции в ситуациях межкультурного профессионального общения. Достижение такого результата в кратчайшие сроки представляет собой общую задачу для преподавателя и взрослого сотрудника, которые совместно ищут пути повышения эффективности процесса обучения.

Цель настоящей статьи состоит в попытке выявить особенности взрослого обучающегося и принципы обучения взрослых, а затем на их основе обосновать потенциал технологии электронного языкового портфеля как способа повышения эффективности обучения иностранному языку на уровне дополнительного образования взрослых, а также как средства развития иноязычной самообразовательной компетенции взрослых.

Обучение иностранному языку по месту работы как один из вариантов дополнительного образования взрослых призвано решить одну из важнейших стратегических образовательных задач современности: включения взрослых в непрерывный образовательный процесс для обеспечения их социальной и профессиональной адаптации. Важнейшие документы («Рекомендации о развитии образования взрослых» ЮНЕСКО 1976 г. [2], «Концепция ФЦП развития образования на 2016-2020 годы» 2014 г. [3], «Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года» (Проект на обсуждении)) [4], регламентирующие качество дополнительного образования в любой форме (в образовательных коммерческих организациях, по месту работы, неформальное, информальное и самообразование), определяют основные принципы обучения взрослых:

- включение всех форм дополнительного образования в контекст непрерывного образования, образования в течение всей жизни;
- учет профессионального, учебного и социального опыта взрослых обучающихся и использование его в качестве средства развития самого обучающегося. Благодаря накопленному опыту взрослый может выступать как в роли обучающегося, так и в роли обучающего в процессе образовательной деятельности;
- гибкость образовательной системы: учет возрастных, психофизиологических, профессиональных особенностей, семейных обстоятельств обучающегося, его потребностей и целей, профессионального и социального опыта, условий его труда и быта;
- практическая ориентированность, максимальная актуализация результатов образовательной деятельности в профессиональной;
- *самостоятельность субъекта обучения в выборе целей, средств, содержания и форм обучения.*

Есть основания предположить, что эффективность обучения взрослых иноязычному общению можно повысить, руководствуясь в планировании и реализации учебного процесса также и следующими принципами:

- *личностной значимости и эмоциональной насыщенности содержания обучения.* По справедливому утверждению М.А. Ариян, эмоционально насыщенная образовательная деятельность не только способствует повышению эффективности процесса овладения иностранным языком, но и совершенствует социально ценные качества личности (психологическую гибкость, эмоциональную открытость, рефлексивность, эмпатию, эмоциональный интеллект, коммуникативную состоятельность) [5, с. 138; с. 142], которые играют ключевую роль в успешности межкультурного профессионально-делового общения;
- *учета профессиональной сферы деятельности.* Данный принцип соотносится с принципом практической ориентированности обучения взрослых, для которых основным мотивом в овладении иностранным языком являются запросы профессиональной деятельности. Решение профессионально-ориентированных задач средствами иностранного языка, а также актуализация профессионально-ориентированного содержания обучения на всех этапах деятельности по изучению будет способствовать повышению мотивации и вовлеченности взрослых специалистов в учебную деятельность;
- *приоритета взаимообучающих и групповых форм работы.* Взрослые специалисты часто отмечают, что дисбаланс между наличным опытом, знаниями, культурно-образовательным уровнем с одной стороны (так называемый содержательный компонент мысли), и недостаточно развитой иноязычной ком-

муникативной компетенцией с другой (план выражения мысли), оказывает демотивирующее влияние на устные выступления в процессе обучения. Коллективные формы работы позволяют успешно преодолеть это затруднение, снимая психологические барьеры в общении, активизируя речемыслительную активность и способствуя эффективному интеллектуальному развитию обучающихся [6, с. 18].

Опыт обучения сотрудников по месту работы, а также опыт преподавания в языковых школах позволяет утверждать, что система иноязычного дополнительного образования взрослых не всегда отвечает указанным принципам и осуществляется традиционными методами, без учета потребностей взрослых и их психофизиологических особенностей, представляющих несомненный интерес в дидактическом отношении.

Отечественными и зарубежными учеными (Б.Г. Ананьев, Ю.Н. Култыкин, С.Г. Вершовский, М. Ноулз и др.) установлено, что период зрелости или взрослости (в разных трактовках от 18-21 года до 50-60 лет) представляет собой самую продуктивную возрастную фазу развития человека. Доказано, что взрослые обладают высоким потенциалом обучаемости, так как именно в зрелости многие психофизиологические функции достигают своего оптимума. Установлено, например, что оптимум объемной характеристики внимания относится к 33 годам; устойчивость внимания усиливается начиная с 22 лет и достигает оптимума в 34 года; объем восприятия достигает своего оптимума у взрослых в среднем возрасте (с 30 лет) и сохраняется на высоком уровне и у пожилых людей [7, с. 243 – 244]. При этом, несмотря на неравномерность развития различных функций, взрослый человек может компенсировать отставание некоторых из них за счет оптимального развития других, так как с возрастом все они интегрируются в некоторое целое. Было доказано, что во взрослом состоянии возрастает степень обучаемости при некотором замедлении скорости интеллектуальных реакций. На сегодняшний день не представляет сомнения тот факт, что взрослый человек может противостоять инволюционным процессам при развитии интеллекта и личности, способности к обучению, постоянному самообразованию [7, с. 250].

Парадигма иноязычного самообразования опирается на философские и психолого-педагогические исследования последних лет в русле социосинергетического подхода к изучению человека и познавательной деятельности [8; 9]. С позиций данного подхода человек рассматривается как активная система, способная к саморегуляции и самоорганизации. Любые воздействия извне воспринимаются им субъективно, на основе его опыта, образования и уровня культуры. Самообразовательная парадигма образования осуществляет поиск таких способов воздействия на человека, которые выводят «систему» на новый, благоприятный, собственный путь развития, самоуправляемого и самоподдерживаемого.

Поиск оптимальных путей иноязычного самоуправляемого развития – одна из задач современных исследований также и в методической науке. Научные исследования по проблеме иноязычного самообразования направлены на обоснование необходимости иноязычной самостоятельной деятельности для развития личности обучающихся, изучение структуры самостоятельной деятельности, поиск путей и способов внедрения принципа самостоятельной познавательной активности обучающихся в процесс обучения иностранному языку (М.А. Ариян, И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева, Н.Д. Гальскова и др.), изучение потенциала информационно-телекоммуникационных технологий и возможностей электронной сети Интернет в обеспечении самостоятельной иноязычной деятельности (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, С.В. Титова, Е.С. Полат и др.). Активно разрабатываются проблемы учебной или образовательной автономии в изучении иностранного языка (Е.Н. Соловова, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкина и др.). Признание значимости данных исследований, следует отметить, что эти труды не исчерпывают проблему развития иноязычной самостоятельной деятельности взрослых обучающихся, равно как не адресуют развитие иноязычной самообразовательной компетенции взрослых в качестве отдельной проблемы исследования.

Также необходимо констатировать, что современные процессы глобальной информатизации основных сфер жизнедеятельности общества, возникновение новой «экранной культуры» [9] общения и получения знаний изменили самих обучающихся в сторону открытости и интереса к компьютерным технологиям самостоятельного изучения иностранного языка. Наблюдения за взрослыми обучающимися позволяют утвер-

ждать, что многие из них проявляют готовность к иноязычной самообразовательной деятельности, осуществляя выбор в пользу учебных интернет-ресурсов по самообучению иностранному языку, отмечая их многочисленные дидактические преимущества: доступность и открытость, возможность круглосуточного доступа и автоматизацию контроля, учет личностных запросов и потребностей [10, с. 28]. Однако, несмотря на значительный потенциал компьютерных технологий в разработке методов самостоятельной деятельности, приходится констатировать, что лишь немногие из взрослых обучающихся способны использовать интернет-ресурсы в планировании, управлении, эффективной организации полноценной самообразовательной деятельности, самоконтроля и самооценки её результатов. Представляется возможным утверждать, что данные трудности связаны с недостаточным уровнем развития иноязычной самообразовательной компетенции взрослых обучающихся.

Современные педагогические исследования направлены на поиск средств и технологий, которые могли бы помочь взрослому специалисту оптимизировать изучение иностранного языка, снабдив его инструментом, позволяющим самостоятельно выстраивать образовательную траекторию, расставляя приоритеты, планируя собственную деятельность, контролируя, оценивая и корректируя ее. Попытаемся доказать, что таким инструментом может стать языковое портфолио, или языковой портфель в его электронном варианте, удобном в коррекции, дополнении и хранении в любое время и в любых условиях.

Языковой портфель был задуман как учебное средство, позволяющее документировать иноязычные компетенции и опыт межкультурного общения, а также как инструмент самооценки обучающегося, опыта его рефлексии над собственной деятельностью по изучению иностранного языка. Любой языковой портфель основан на 6 уровнях владения иностранным языком согласно общеевропейской системе компетенций (A1-C2) и содержит три части:

- языковой паспорт, в котором обучающийся фиксирует уровни владения иностранными языками по компетенциям;
- языковую биографию, где более подробно отражаются умения в изучаемых языках, определяются дальнейшие цели и приоритеты изучения, а также фиксируется опыт изучения и языковых межкультурных контактов;
- языковое досье, представляющее собой коллекцию лучших или значимых продуктов языковой деятельности, сертификаты и другие документы, подтверждающие успех в изучении языка.

Версия языкового портфеля для России была разработана в 2003 году коллективом ведущих специалистов Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ) (руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор И.И. Халеева). Впоследствии эта образовательная технология исследовалась Е.И. Пассовым, Н.Д. Гальсковой, Н.Ф. Коряковцевой и др. Н.Д. Гальскова определяет языковой портфель как документ, в котором ученик фиксирует свой опыт и достижения в овладении неродным языком [11, с. 13]. Н.Ф. Коряковцева рассматривает языковой портфель как средство организации самостоятельной работы обучающихся: «языковой портфель понимается как пакет рабочих документов, которые представляют тот или иной результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком, дающий учащемуся и преподавателю самостоятельно или совместно проанализировать и оценивать объем работы и спектр достижений учащегося в области изучения языка и культуры, динамику овладения изучаемым языком в различных аспектах [12, с. 135]. Как средство, направляющее учебную деятельность по изучению иностранных языков, языковой портфель предстает в дефиниции Е.Ю. Протасовой: автор определяет языковой портфель как личный документ, который позволяет человеку продемонстрировать свою языковую компетентность в различных языках и контактах с другими культурами, а также руководит им в направлении изучения других языков [13, с. 12]. *Обобщая рассмотренные подходы к определению языкового портфеля, нам представляется возможным констатировать, что в развитии иноязычной самообразовательной компетенции взрослых обучающихся языковой портфель может использоваться как индивидуальное средство перманентной фиксации результата в изучении иностранного языка, стимулирующее самооценку и рефлексии обучающегося, коррекцию его целей и планирование новых направлений деятельности по достижению этих целей.*

Будучи гибким учебным средством, языковой портфель может быть адаптирован к различным целям и формам работы. Самообразовательный потенциал технологии языкового портфеля можно развивать, применяя его:

- как инструмент самооценки достигнутых результатов на определенном отрезке изучения иностранного языка;
- как инструмент планирования учебной деятельности по изучению иностранного языка на основе достигнутых результатов и диагностированных трудностей;
- как инструмент организации автономной учебной деятельности по изучению иностранного языка в разных видах речевой деятельности или в комплексном аспекте.

Рассмотрим преимущества использования образовательной технологии языкового портфеля для взрослых, изучающих иностранные языки.

Во-первых, данная образовательная технология полностью удовлетворяет принципам обучения взрослой аудитории. Взрослым специалистам, учитывая их опыт и уровень образованности, особенно важно понимать, зачем они выполняют ту или иную деятельность. Языковой портфель предоставляет возможность целенаправленного создания собственного пути в овладении иностранным языком, ориентируясь на индивидуальные потребности и трудности. Достижение намеченных целей становится прозрачным и контролируемым не только во временном отношении, но и в возможностях непрерывной коррекции собственной деятельности.

Во-вторых, технология языкового портфеля обладает неоспоримым мотивирующим потенциалом. Взрослые обучающиеся, как правило, имеют неудачный опыт изучения иностранного языка в школьном возрасте, что часто отрицательно сказывается на их мотивации и отношении к учебному процессу. Языковой портфель за счет фиксации достигнутого результата в позитивных утверждениях «Теперь я могу...» и «В дальнейшем я хотел бы...» ("can-do" and "would like to be able to do" statements) восстанавливает у взрослых веру в собственные силы и возможность достижения успеха в овладении иностранным языком.

В-третьих, языковой портфель и, в особенности, электронный языковой портфель отвечают потребностям взрослых обучающихся, для которых учебная деятельность не является основной, а, следовательно, имеет второстепенное значение по приоритетности распределения временных ресурсов. Электронный языковой портфель как средство автономного планирования, контроля, оценки и коррекции деятельности по изучению иностранных языков может оформляться, храниться и корректироваться в любое удобное для взрослого обучающегося время и в любом месте при наличии доступа к сети Интернет. Убедительность данного тезиса проверена большим количеством пользователей, заполняющих и корректирующих языковой паспорт на сайте europass (<http://www.europass.cedefop.europa.eu/documents/european-skills-passport/language-passport>), устанавливающих приложение ePortfolio_English как шаблон для заполнения и коррекции своих собственных результатов в электронном виде (<http://www.eelp.org>), а также создающих и хранящих персонализированные языковые портфели на веб-сайтах, предоставляющих возможность создания неязыковых портфолио с возможностью загрузки и хранения всех необходимых файлов, создания новых страниц и ведения блога (<http://www.wix.com/website/builder/>; <https://www.portfoliobox.net/>). Все существующие шаблоны для создания персонализированного языкового портфолио могут быть дополнены и улучшены в зависимости от целей обучающегося, который может, например, используя сервисы закладок (www.diigo.com; www.pinterest.com и др.), добавлять отдельные страницы со ссылками на ресурсы, которые могут быть полезными в изучении языка и расширении границ своего межкультурного опыта. В этом случае электронный портфель становится средством стимулирования автономии в изучении иностранных языков, способствуя повышению эффективности учебного процесса и познавательной активности взрослых обучающихся.

В заключение важно отметить, что электронный языковой портфель не является единственной образовательной технологией, способствующей развитию иноязычной самообразовательной компетенции взрослых обучающихся. В целях развития иноязычной самостоятельности взрослых активно исследуются и внедряются в образовательный процесс метод проектной деятельности, технология проблемного обучения, метод кейсов и другие образовательные технологии, направленные на повышение эффективности процесса обучения.

Технология языкового портфеля, рассмотренная в данной статье, отвечает всем принципам обучения взрослых специалистов, что увеличивает ее ценность в организации иноязычного самообразовательного процесса взрослых. Мы попытались доказать, что потребности и цели взрослых обучающихся, их психофизиологические особенности, наличный профессиональный, социальный и личный опыт требуют организации особой формы обучения иностранному языку – иноязычной самообразовательной деятельности: стимулируя познаватель-

ную активность взрослых, она помогает выстроить собственный путь развития и достичь качественных результатов за более короткий срок. Представляется возможным утверждать, что одна из актуальных задач современной педагогической науки состоит в поиске новых средств и технологий для создания методической системы обучения иноязычному самообразованию, которая позволит повысить мотивацию в изучении языка и откроет пути личностного роста и интеллектуального долголетия взрослых обучающихся.

Библиографический список

1. *Дополнительное образование взрослых: стратегии слушателей. Информационный бюллетень*. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. 32 с. Мониторинг экономики образования; № 4 (78).
2. *Рекомендации о развитии образования взрослых (1976 г.)*. Available at: http://www.un.org/ru/events/literacy/adult_education.pdf
3. *Концепция ФЦП развития образования на 2016-2020 годы* (Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р). Available at: <http://government.ru/docs/16479/>
4. *Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года* (Проект на обсуждение). Available at: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
5. Ариян М.А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка. *Язык и культура*. 2017; 38: 138 – 151.
6. Ариян М.А. Интеллектуальное развитие обучающихся средствами иностранного языка. *Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы*. Нижний Новгород, 2016: 13 – 21.
7. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. 2-ое издание. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
8. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике *Вопросы философии*. 1997; № 3: 62 – 79.
9. Зборовский Г., Шуклина Е. Самообразование – парадигма 21 в. *Высшее образование в России*. 2003; № 5: 25 – 33.
10. Дугарцыренова В.А., Бердникова Д.В., Купцова А.К. Сетевые ресурсы как средство оптимизации обучения академическому письму на иностранном языке в условиях самостоятельной работы. *Иностранные языки в школе*. 2017; № 3: 26 – 38.
11. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. *Российский языковой портфель для начальной школы. Руководство для учителя и родителей*. Москва: МГЛУ, 2003.
12. Коряковцева Н.Ф. *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки*. Москва: АРКТИ, 2002.
13. Протасова Е.Ю. Европейская языковая политика. *Иностранные языки в школе*. 2004; № 1: 8 – 14.

References

1. *Dopolnitel'noe obrazovanie vzroslykh: strategii slushatelej. Informacionnyj byulleten'*. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola "ekonomiki"», 2014. 32 s. Monitoring "ekonomiki obrazovaniya"; № 4 (78).
2. *Rekomendacii o razvitiy obrazovaniya vzroslykh (1976 g.)*. Available at: http://www.un.org/ru/events/literacy/adult_education.pdf
3. *Koncepciya FCP razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody* (Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765-r). Available at: <http://government.ru/docs/16479/>
4. *Koncepciya razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda* (Proekt na obsuzhdenii). Available at: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
5. Ariyan M.A. Social'no-emoционаl'noe razvitiye obuchayuschisya sredstvami inostrannogo yazyka. *Yazyk i kul'tura*. 2017; 38: 138 – 151.
6. Ariyan M.A. Intellektual'noe razvitiye obuchayuschisya sredstvami inostrannogo yazyka. *Razvivayushchie aspekty lingvisticheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy*. Nizhniy Novgorod, 2016: 13 – 21.
7. Anan'ev B.G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya*. 2-oe izdanie. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
8. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Antropnyj princip v sinergetike *Voprosy filosofii*. 1997; № 3: 62 – 79.
9. Zborovskij G., Shuklina E. Samoobrazovanie – paradigma 21 v. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003; № 5: 25 – 33.
10. Dugarcyrenova V.A., Berdnikova D.V., Kupcova A.K. Setevye resursy kak sredstvo optimizacii obucheniya akademicheskemu pis'mu na inostrannom yazyke v usloviyah samostoyatel'noj raboty. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2017; № 3: 26 – 38.
11. Gal'skova N.D., Nikitenko Z.N. *Rossijskij yazykovoj portfel' dlya nachal'noj shkoly. Rukovodstvo dlya uchitelya i roditelej*. Moskva: MGLU, 2003.
12. Koryakovceva N.F. *Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayuschih inostrannye yazyki*. Moskva: ARKTI, 2002.
13. Protasova E.Yu. Evropejskaya yazykovaya politika. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004; № 1: 8 – 14.

Статья поступила в редакцию 05.12.15

УДК 378

Varin E.A., senior lecturer, Ball Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: anastasia_dance@rambler.ru

Wagner P.A., senior lecturer, Ball Choreography Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: pavelvagner@yandex.ru

MODERN PROFESSIONAL TEACHING CHOREOGRAPHY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CULTURE AND ARTS. The article shows the formation of a common view that reveals the essence of modern professional training of future choreography of high-level specialists in higher educational institutions of culture and arts. The researchers analyze conditions of the effectiveness of pre-vocational and vocational training for professionals. Modern development in the teaching of dance is aimed at the development of the student in accordance with an individualized approach to the educational process and the formation of professional skills in the interaction of theoretical and practical disciplines. Professional learning choreography is based on a systematic and integrated approach using advanced educational technologies. The positive dynamics of development of choreographic education is reflected in the increase in the level of general scientific and special training of graduates, a growing quantity of students in the geographical expansion of educational space, in improving the scientific and pedagogical skills of the teaching staff of educational institutions.

Key words: choreography, dance education, specialist, university, student.

Э.А. Варин, доц. каф. бальной хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: pavelvagner@yandex.ru

П.А. Вагнер, доц. каф. бальной хореографии, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: pavelvagner@yandex.ru

СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ХОРЕОГРАФИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

В данной статье отображается формирование общего представления, которое раскрывает сущность современного профессионального обучения хореографии будущих специалистов высокого уровня в высших учебных заведениях культуры и искусств. Исследователи анализируют условия эффективности допрофессиональной и профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Современное развитие в обучении хореографии направлено на развитие обучающегося в соответствии с индивидуальным подходом образовательного процесса и формирование профессионального мастерства при взаимодействии теоретических и практических дисциплин.

Профессиональное обучение хореографии строится на основе системного и комплексного подхода с использованием передовых образовательных технологий. Положительная динамика развития хореографического образования выражается в повышении уровня общенаучной и специальной подготовки выпускников, постоянно растущем количественном составе студентов, в географическом расширении образовательного пространства, в повышении научно-педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений.

Ключевые слова: хореографическое искусство, хореографическое образование, специалист, вуз, студент.

Художественно-творческая деятельность очень разнообразна и многогранна. Хореографическое искусство является одной из её разновидностей. В специфической форме оно передает внутренний мир человека.

Определение хореографического искусства дает Р. В. Захаров: Хореография – искусство танца, включающее в себя классический балет, народные и бытовые танцы, это социально детерминированный вид творчества, передающий переживания сквозь призму пластической образно-художественной формы [1, с. 33].

Хореографическое искусство является синтетическим. Посредством этой деятельности в человеке развивается морально-волевые, эмоциональные и эстетические стороны. Танец способен приобщить человека к национальным культурным ценностям, ориентировать его на ведение здорового образа жизни, повысить работоспособность. Хореография воспитывает и развивает будущее поколение комплексно.

Обучение танцам не всегда отождествляется с профессиональным образованием в сфере искусства танца. В настоящее время хореография очень популярна и различные заведения разнообразных организационно-правовых форм несут это знание в массы, делая его доступным для широких слоев населения. Однако это обучение не готовит профессиональных танцоров.

Профессиональное хореографическое образование отличается своими целями, задачами и формами обучения танцу. В танцевальные кружки ходят многие дети, получая эстетическое развитие, но продолжают обучение в училищах и вузах лишь единицы.

Обучать ли ребёнка танцам всегда решают родители. Они должны учитывать, что в этом виде художественной деятельности имеет место ранняя профессионализация. Обычно родители отдают ребенка в секции для воспитания и физического развития, не задумываясь о приобретении профессии танцора.

На протяжении всей своей истории танец привлекал особое внимание зрителей. Сегодня этот вид искусства популяризируется через средства массовой информации и телевидение. Снимают фильмы и передают о профессиональных танцорах, созданы реалити-шоу, позволяющие всем желающим показать себя и прославиться.

В связи с этим остро встает вопрос о развитии современного хореографического образования. Необходимо проанализировать уже имеющийся опыт и новые тенденции на предмет их практической применимости.

Хореографическое искусство имеет два вектора: любительское и профессиональное. И каждый обучающийся должен выбрать его для себя. Таким образом, складывается дальнейшее обучение. Сосредоточим свое внимание на высших учебных заведениях в сфере хореографии.

В качестве основной тенденции развития хореографического образования можно выделить следующее. Раньше во главу угла вставлялась выработка практических навыков и умений, теперь главная задача – формирование личности студента, развитие способности самостоятельно осваивать новые знания и трудиться в изменяющихся условиях, подстраиваясь к ним.

На сегодняшний день вузы России и, в том числе, Алтайского края идут по пути использования передовых технологий обучения: компьютерные и интерактивные технологии, экспериментальные методики, дистанционное обучение.

Анализ востребованности хореографических специальностей показал, что наиболее востребованными направлениями являются национальные виды танцев: русские народные, танцы национальных меньшинств. Необходимо бережно относиться к культуре и своим корням. Это осознание сейчас особенно актуально [2, с. 10].

Необходимо развивать в ВУЗах материальную обеспеченность. Учебные пособия, регламентирующие изучение танцев, научные труды ведущих балетмейстеров, методические материалы и программы изучения национального танца, а также видеоматериалы являются основой подготовки специалистов в ВУЗе.

На сегодняшний день в России существует множество специализированных кафедр по хореографии. Но возникают проблемы обучения и дискуссии специалистов. Часто на практике возникает и неопределенность методики преподавания дисциплин в сфере хореографии. Отсутствует целостный процесс подготовки хореографов в вузах и других учреждениях в сфере культуры и искусств.

Системный подход в ходе формирования профессионального хореографического мастерства в вузах и учреждениях культуры и искусств России является многоэтапным процессом, который включает в себя все необходимые элементы или подсистемы учебного творческого процесса. Компоненты в структуре системы формирования у студентов умений, знаний, и навыков плотно связаны с функциональным анализом общей подготовки хореографов. Здесь представляют интерес два направления: раскрываются механизмы внутреннего и внешнего порядка функционирования системы обучения и воспитания высококвалифицированных кадров в области мирового хореографического искусства, а также и национальной хореографии в России.

Формирование профессионального мастерства должно строиться в рамках системного подхода. Это залог совершенствования качества организации деятельности социально-культурных и культурно-досуговых учреждений. При этом повышается уровень профессионального хореографического образования и искусства [3, с. 7].

Основной тенденцией современного образования в сфере танца является формирование обучения таким образом, чтобы у студентов формировалось мировоззрение. Хореография сегодня – это не только физические данные, это еще и вовлечение в философию.

Так, сформировалось совершенно особое направление – Contemporary dance. Это синтез философии и хореографии, импрессионизм в динамике. Этот вид танца является иррациональным способом художественного самовыражения.

В Contemporary dance танцор ищет свой пластический способ самовыражения. Это и выступает особенностью творчества хореографа, своеобразной визитной карточкой. Поэтому мир современной хореографии очень индивидуален и разносторонен. Особенностью преподавания Contemporary dance является обеспечение полной свободы самовыражения студента посредством танца.

Например, в некоторых вузах существуют кафедры хореографии. Основной целью деятельности кафедры выступает подготовка специалистов в сфере художественной культуры. Они направлены на формирование сценической и исполнительской культуры студента. Обучение развивает собственную сферу педагогической деятельности студента.

На протяжении учебного года студенты принимают участие в концертной деятельности, выполняют исследовательские ра-

боты по различным тематикам хореографического искусства, относящимся к учебным дисциплинам.

Большое внимание уделяется воспитательному процессу студентов. Здесь особую роль играет сценическая практика, формирующая у будущих выпускников бакалавриата и магистратуры, представления касательно творческой составляющей профессии.

Обычно на кафедрах проводятся занятия по следующим дисциплинам:

- Методика преподавания классического танца
- Методика преподавания народно-сценического танца
- Методика преподавания современного танца
- Этнография и танцевальный фольклор народов России
- Историко-бытовой танец и методика его преподавания
- История и теория хореографического искусства
- Основы хореографической драматургии и режиссуры

танца

- Основы актерского мастерства
- Образцы танцевального репертуара
- Основы менеджмента в хореографии
- Теория и история народной художественной культуры
- История самодеятельного творчества
- Педагогика народного художественного творчества
- Костюм и сценическое оформление танца и другие.

Эти дисциплины не только формируют профессиональные навыки у студентов, а также являются основными профилирующими дисциплинами в процессе воспитания будущих бакалавров и магистров, тем самым приобретая навыки педагогической, постановочной и репетиционной работы.

В ходе учебного процесса на кафедре происходит взаимодействие теоретических и практических дисциплин, используются современных методики и технические средства обучения.

Задачами педагогов кафедры хореографии выступают:

- создание образовательной среды, помогающей осуществить полную самореализацию студента;

- формирование у студентов потребности в самовоспитании и самообразовании;

- содействие раскрытию творческой индивидуальности каждого студента;

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения производственной практики студентов.

Выпускники кафедры хореографии имеют все необходимые навыки для осуществления научно-исследовательской, научно-методической и преподавательской деятельности. Они готовы к работе специалистами в образовательных учреждениях (школах искусств, учреждениях дополнительного образования, учреждениях дошкольного образования, в вузах), детских оздоровительных лагерях, муниципальных учебно-методических центрах, в госструктуре [4].

Профессиональное обучение танцу несет в себе кроме физического развития также и воспитательную функцию и должно строиться на основе системного и комплексного подхода с использованием передовых образовательных технологий. Основной тенденцией современного хореографического образования является синтез развития пластики и философии одновременно.

Положительная динамика развития хореографического образования выражается в повышении уровня общенаучной и специальной подготовки выпускников, постоянно растущем количестве студентов, в географическом расширении образовательного пространства, в повышении научно – педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений [5].

Танец – это самовыражение через зрительный образ и движения человека, поэтому его особенности зависят от выбранного направления. Например, национальный танец призван передать образы взаимодействия человека с природой, а contemporary – внутренние чувства и переживания индивида. Поэтому в первом случае больше обращается внимание на традиции, а во втором – на свободу самовыражения. Увидеть и выявить эти особенности – основная задача педагога-хореографа.

Библиографический список

1. Никитин В.Ю. Хореографическое образование и обучение: тенденции и перспективы. *Вестник МГУКИ*. 2014; № 2 (58): 31 – 40.
2. Юнусова Е.Б. Педагогические условия становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании ДОУ. *Вестник ЧГПУ*. 2011; 8: 8 – 15.
3. Исаков В.М. Специфические особенности управления хореографическим образованием. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012; 8 5 – 12.
4. *Томский государственный педагогический университет*. Available at: <https://www.tspu.edu.ru/fkii/kaf-h.html>
5. Филановская Т.А. *Динамика хореографического образования в художественной культуре России XVIII-XX веков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.

References

1. Nikitin V.Yu. Horeograficheskoe obrazovanie i obuchenie: tendencii i perspektivy. *Vestnik MGUKI*. 2014; № 2 (58): 31 – 40.
2. Yunusova E.B. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya horeograficheskikh umenij u detej starshego doskol'nogo vozrasta v dopolnitel'nom obrazovanii DOU. *Vestnik ChGPU*. 2011; 8: 8 – 15.
3. Isakov V.M. Specificheskie osobennosti upravleniya horeograficheskimi obrazovaniem. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2012; 8 5 – 12.
4. *Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*. Available at: <https://www.tspu.edu.ru/fkii/kaf-h.html>
5. Filanovskaya T.A. *Dinamika horeograficheskogo obrazovaniya v hudozhestvennoj kul'ture Rossii XVIII-XX vekov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.12.17

УДК 373.24

Vyalova N.V., senior teacher, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia),

E-mail: nataliya_vyalova@bk.ru

Konakova T.A., senior teacher, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia),

E-mail: t89101311524@yandex.ru

Buyanova S.V., head, MBDOU "Kindergarten No. 8 'Solnyshko'" (Varnavinsky District, Nizhny Novgorod Region, Russia),

E-mail: algaangel2012@yandex.ru

INTEGRATED APPROACH TO THE SOLUTION OF THE PROBLEM OF FORMING THE CULTURE OF FOOD IN THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. The article deals with a problem of how to form food culture and proper eating behavior as the basis of a healthy lifestyle in children of preschool age. The authors attempt to determine the basics of the nutrition culture of a preschool child on the basis of an analysis of the different approaches of scientists to this problem. The article presents practical experience of working with children, parents and employees of the pre-school educational organization on familiarizing children with a healthy diet in the framework of implementing an integrated approach, defining the organizational and pedagogical conditions for the formation of a nutrition culture for preschool children. Various forms and methods of work with preschool children, family and employees of the educational organization, including the author's workings out, are offered. It is concluded that this problem has been little studied and requires further research.

Key words: food culture, food hygiene, healthy eating, eating habits, eating behavior, catering, table etiquette.

Н.В. Вялова, ст. преп. Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: nataliya_vyalova@bk.ru

Т.А. Конакова, ст. преп. Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: t89101311524@yandex.ru

С.В. Буянова, заведующий МБДОУ «Стеклозаводский детский сад №8 «Солнышко» Варнавинского р-на Нижегородской области, E-mail: algaangel2012@yandex.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматривается проблема формирования у детей дошкольного возраста культуры питания и правильного пищевого поведения как основы здорового образа жизни. Авторами предпринята попытка определить сущность культуры питания дошкольника на основе анализа различных подходов ученых к данной проблеме. В статье представлен практический опыт работы с детьми, родителями и сотрудниками дошкольной образовательной организации по приобщению детей к культуре здорового питания в рамках реализации комплексного подхода, определены организационно-педагогические условия формирования культуры питания дошкольников. Предложены различные формы и методы работы с дошкольниками, семьей и сотрудниками образовательной организации, в том числе, авторские разработки. Сделан вывод о том, что данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: культура питания, гигиена питания, здоровое питание, предпочтения в еде, пищевое поведение, организация питания, столовый этикет.

Проблема формирования культуры питания у детей дошкольного возраста определяется требованиями ФГОС дошкольного образования, в котором охрана и укрепление психического и физического здоровья детей и формирование ценностей здорового образа жизни обозначена как одна из ведущих задач дошкольного образования. Действительно, организация правильного питания является основополагающим компонентом приобщения детей к здоровому образу жизни, основы которого закладываются в детстве [1]. Именно в раннем и дошкольном возрасте формируются пищевые привычки и предпочтения, основы пищевого поведения, навыки культуры приема пищи, как важного компонента общей культуры личности.

Анализ исследований специалистов показывает, что вопросам здорового питания и формирования пищевого поведения детей и подростков уделяется сегодня большое внимание, однако, научных исследований, посвященных формированию основ культуры питания детей дошкольного возраста, крайне недостаточно. Это обусловлено, прежде всего, тем, что детям дошкольного возраста довольно трудно оценить полезные свойства продуктов, их пищевые предпочтения зачастую не согласованы с основами здорового питания; а традиции пищевого поведения в семье нередко противоречат принципам рационального питания. Кроме того, нет единого общепризнанного определения понятия «культура питания». Многие исследователи рассматривают культуру питания как совокупность определенных компонентов: научных достижений, навыков, традиций в области питания. Так, В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, В.А. Чистяков определяют культуру питания, как: «уровень овладения теорией и практикой оптимизации процессов приготовления и потребления продуктов питания, обеспечивающих реализацию генетического потенциала человека в достижении телесной гармонии человека, улучшении физических кондиций» [2, с. 4]. Другие авторы (Е.А. Башмакова, А.В. Бахметов, О.И. Жданова, В.В. Онишина, О.В. Сидоренко, В.М. Шепель) используют понятие «культура здорового питания», характеризуя его как совокупность компетенций, помогающих человеку реализовать пищевую потребность как одну из базовых потребностей [3, с. 6]. По мнению А.Г. Макеевой: «Несмотря на многочисленность и разнообразие используемых педагогических форм, эффективность обучения правильному питанию оказывается недостаточно высокой. Среди специалистов нет единого понимания целей и задач обучения в области правильного питания, границ сферы его влияния, взаимосвязи этого направления с другими областями образования» [4, с. 238]. Однако специалисты из разных областей науки сходятся во мнении, что культура питания – это часть общей культуры личности, народа и общества, влияющая на здоровье и жизнедеятельность человека [5, с. 23].

Актуальность проблемы здоровья и формирования культуры питания детей дошкольного возраста обусловили необходимость определения организационно-педагогических условий формирования культуры питания у детей дошкольного возраста, разработки и внедрения специальных мероприятий для детей и

родителей в рамках реализации здоровьесберегающей деятельности дошкольной организации.

Основываясь на позиции А.Г. Макеевой [4] о том, что формирование культуры питания не может ограничиваться только обучением детей определенным навыкам, считаем целесообразным говорить о комплексном подходе к формированию культуры питания как сложного социально-педагогического явления, включающего единство и взаимосвязь трех основных компонентов: когнитивный (представления, понятия и умения); эмоциональный (отношение, эмоциональная настроенность, оценки); поведенческий (деятельностный). На наш взгляд, комплексный подход учитывает влияние всех факторов, обуславливающих формирование культуры питания дошкольников как части общей культуры личности, а именно, проектирование образовательной работы с детьми, компетентность педагогов в организации работы с детьми и родителями по данному направлению, влияние семейных традиций и культуры питания родителей на пищевое поведение дошкольников. В предпринятом исследовании формирование культуры питания дошкольников рассматривается как целенаправленный организованный педагогический процесс, имеющий определенные цели, задачи, содержание, методы и формы работы.

Целью экспериментального исследования явилась разработка и апробация комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование культуры питания детей. Экспериментальное исследование проводилось на базе двух малоконтактных детских садов Варнавинского района Нижегородской области, в нем приняли участие дошкольники в возрасте от 4 до 7 лет, родители и сотрудники.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено комплексное изучение уровня сформированности культуры питания детей, родителей и педагогов с использованием следующих методов: беседа «О правильном питании и пользе витаминов» (К.Ю. Белая); проблемная ситуация «Необычное угощение» (И.М. Новикова); методика «Проголосуй за блюдо» (С.В. Буянова); компьютерная диагностическая дидактическая игра «Накрой на стол» (С.В. Буянова), анкетирование родителей «Что вы знаете о культуре питания?» (Н.В. Вялова, С.В. Буянова); анкетирование педагогов и сотрудников детского сада [6]. Анализ результатов выявил в целом недостаточный уровень сформированности культуры питания детей.

Формирующий этап исследования предполагал организацию работы со всеми участниками образовательной деятельности: с детьми, родителями и сотрудниками детского сада. Работа с детьми проводилась по следующим разделам: «Продукты питания», «Витаминная азбука», «Гигиена и режим питания», «Столовые приборы и столовый этикет» и представлена комплексом различных форм и методов: непосредственно организованная образовательная деятельность, образовательные ситуации, игры, беседы, экскурсии, совместная деятельность детей с педагогом, чтение художественной литературы, тематические развлечения и досуги, викторины и др. Следует подчеркнуть, что необходимым условием эффективной работы с детьми является

интеграция содержания из разных образовательных областей и видов детской деятельности, использование различных видов игр, игровых приемов, ситуаций общения и взаимодействия взрослого с детьми, произведений художественной литературы, опытнической деятельности, продуктивных видов деятельности и др.

Для формирования первоначальных представлений применялись наглядные методы: рассматривание иллюстраций, плакатов, репродукций с изображением различных продуктов и блюд, алгоритма сервировки стола, персонажей адаптированных сказок; демонстрация наглядных пособий (муляжей); наблюдение за процессом приготовления блюд, сервировкой стола взрослыми и детьми в реальной и игровой ситуации. С детьми старшего дошкольного возраста было организовано несколько экскурсий на пищеблок детского сада, которые позволили непосредственно познакомиться дошкольников с процессом приготовления разных блюд. В ходе экскурсий решались задачи воспитания у детей уважения и благодарности к людям, которые готовят для них еду. В свободное время детям предлагалась для рассматривания энциклопедия русских блюд, обсуждались вопросы: какие блюда знакомы детям, какие готовятся дома, из каких продуктов, чем они полезны и др.

Проведение бесед способствовало закреплению и обогащению представлений детей о правильном питании и столовом этикете. Тематика бесед соответствовала разделам: «Какие продукты можно есть каждый день, а какие редко?», «Каждому приему пищи – свое время», «Овощи и фрукты – полезные продукты», «Разговор за столом», «Сервировка стола в праздники и будни» др. Беседы начинались с проблемной ситуации, поставленной героями известных сказок и мультфильмов.

Для закрепления и систематизации у детей представлений о различных аспектах культуры питания использовались дидактические игры. Настольные дидактические игры использовались как в НОД, так и в индивидуальной работе и свободной деятельности детей: «Что едят в сыром (вареном) виде?», «Магазин», «Разложи по полкам», «Найди ошибку», «Сервируем стол правильно» и др. Кроме того, по каждому разделу работы были разработаны компьютерные дидактические игры, которые проводились педагогом индивидуально («Витамин С», «Загадки про овощи», «Убери лишнее», «Приготовь борщ», «Накрой на стол» и др.). Авторами статьи были разработаны и использованы адаптированные сказки, которые послужили основой для создания аудиодиафильмов. Так, сказка «Витаминка» знакомит детей с основными витаминами, их пользой для здоровья человека; сказка «Вредные и полезные продукты» рассказывает детям об особенностях разных продуктов питания, помогает сделать осознанный выбор правильных продуктов; сказка «Ложка Варя» знакомит детей с алгоритмом сервировки стола [7]. Считаем, что использование приема одушевления, «очеловечивания» овощей, фруктов, витаминов («Витаминка» с косичкой, свекла в платочке, огурец в кедах, малинка на ножках) способствует формированию устойчивого интереса к вопросам питания, развитию внимания, памяти, познавательной активности, творческого воображения.

Важным условием решения поставленных задач является обогащение предметно-пространственной среды: соответствующее оформление интерьера помещения, изготовление дидактических игр и наглядных пособий, создание макетов, тематической картотеки, внесение книг (печатных и самодельных) и альбомов соответствующей тематики. Так, картотека включала подборку загадок, пословиц, стихов (про овощи и фрукты, витамины и разные продукты питания), буклеты («Стихи про овощи», «Стихи про фрукты»), книжку-самodelку с адаптированными сказками («Сказочная книга»).

Как отмечают А.Г. Макеева, М.М. Безруких и Т.А. Филиппова, семья довольно длительное время обеспечивала культурную передачу норм и правил питания от поколения к поколению, но в современных условиях семья уже не может в полной мере обеспечивать решение этой задачи [8], поэтому *взаимодействие с семьей* следует рассматривать как необходимое условие успешной работы по формированию культуры питания у детей. Учи-

тая, что влияние семьи на формирование детского рациона и пищевых предпочтений, режима питания и культуры приема пищи, очень велико, необходимо не просто взаимодействие с родителями воспитанников, а согласование позиций, действий и усилий всех взрослых, оказывающих влияние на развитие ребенка. Основной задачей работы педагогов с семьей было формирование компетентности родителей в вопросах организации правильного питания детей в условиях семьи. Данное направление работы можно считать самым сложным в силу целого ряда обстоятельств: с одной стороны, у родителей уже сформированы пищевые привычки, определенная модель пищевого поведения, с другой стороны, организация питания ребенка и в целом семьи обусловлена такими факторами, как уровень культуры взрослых, материально-экономические и финансовые ресурсы семьи и др. В работе с родителями использовались разнообразные формы взаимодействия: родительские собрания («Организация здорового питания в семье»); информационно-наглядные формы (информационные материалы на стендах «Мои любимые рецепты», информационные папки «Достаточно ли витаминов и минералов в рационе питания вашего ребенка?», информационные проспекты – буклеты «Посуда для сервировки стола»; дни открытых дверей с мастер-классами («Овладеваем столовым этикетом»); открытые просмотры занятий; выставки («Дары природы»); конкурсы творческих работ («Лучшее витаминное семейное блюдо»); викторины («Знаатоки здоровой еды») и досуги («Страна Витамина»).

Третье направление экспериментального исследования предполагало проведение *работы с сотрудниками детского сада*, направленной на повышение уровня профессиональной компетентности сотрудников в области формирования культуры питания детей и родителей. Так, в работе с педагогами использовались консультации, семинары-практикумы, мастер-классы, тренинги различной тематики («Эстетика питания», «Этика питания», «Столовый этикет»), проводилась серия инструктажей.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента позволил выявить положительную динамику показателей сформированности культуры питания детей экспериментальной группы: увеличение количества детей с высоким уровнем на 40%, уменьшение количества детей со средним уровнем на 10% и на 30% с низким уровнем. В контрольной группе также отмечены изменения: количество детей с высоким уровнем увеличилось на 10%, количество детей со средним уровнем осталось прежним, уменьшилось на 10% количество детей с низким уровнем.

Сравнительный анализ результатов анкетирования родителей детей экспериментальной группы показал, что количество родителей, имеющих достаточные представления о культуре питания и определенный опыт организации здорового питания в семье, увеличилось более чем в два раза (с 20% до 50%). Этих родителей можно назвать «компетентными», они владеют информацией о сбалансированном питании и его принципах, правильном составлении меню, столовом этикете, считают необходимым уделять внимание формированию культуры питания в детском возрасте, стремятся организовать для ребенка и других членов семьи полноценное (здоровое) питание, приобщают ребенка к приготовлению некоторых полезных блюд, сервировке стола, правилам поведения за столом.

Анализ данных повторного анкетирования сотрудников, работавших с детьми экспериментальной группы, выявил достаточный уровень компетентности персонала в вопросах питания детей (высокий уровень выявлен у 70% сотрудников, средний уровень у 30 %).

Таким образом, можно констатировать, что результаты, полученные в контрольном эксперименте, подтверждают эффективность созданных организационно-педагогических условий образовательной деятельности для формирования культуры питания у детей дошкольного возраста. Однако, проблема формирования культуры питания дошкольников, как одна из ключевых проблем здоровьесбережения, требует серьезного внимания со стороны специалистов и дальнейшей работы по поиску и внедрению эффективных методов и форм организации работы с детьми.

Библиографический список

1. Ханова Т.Г. «Современное дошкольное детство: проблемы и перспективы»: по материалам региональной научно-практической конференции. *Вестник Мининского университета*. 2015; 2 (10): 31.
2. Культура питания спортсмена: учебное пособие. В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, В.А. Чистяков. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУЭФ, 2011.

3. Башмакова Е.А., Бахметов А.В., Жданова О.И., Онишина В.В., Сидоренко О.В., Шепель В.М. *Методическое сопровождение процесса формирования культуры здорового питания обучающихся и родительской общестественности*. Москва: ГОУ Педагогическая академия последипломного образования, 2011: 173. Available at: https://estalsch18.edumsko.ru/uploads/3000/2193/food/metodicheskoe_soprovozhdenie_processa_formirovaniya_kul_tury_zdorovogo_pitaniya_obuchayuwihhsya_i_roditel.pdf
4. Makeeva A.G. Актуальные вопросы формирования основ культуры питания у современных школьников. *Материалы IX Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России»*. Москва, 2015: 236-240. Available at: <http://www.znopr.ru/files/download/af548963a9f9bfb6>
5. Вялова Н.В., Буянова С.В. О проблеме формирования культуры питания у детей дошкольного возраста. *Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Новгород: Мининский университет, 2016: 22 – 26.
6. Вялова Н.В., Буянова С.В. Комплексный подход в изучении культуры питания у детей старшего дошкольного возраста. *Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Новгород: Мининский университет, 2017: 54 – 59.
7. Буянова С.В. Адаптированная сказка как средство ознакомления с окружающим миром. *Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Новгород: Мининский университет, 2016: 12 – 15.
8. Makeeva A.G., Bezrukih M.M., Filippova T.A. Формирование основ культуры питания у детей и подростков – методические аспекты. *Вопросы детской диетологии*. 2013; Т. 11, № 2: 44 – 47.

References

1. Hanova T.G. «Sovremennoe doshkol'noe detstvo: problemy i perspektivy»: po materialam regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2015; 2 (10): 31.
2. Kul'tura pitaniya sportsmena: uchebnoe posobie. V.I. Grigor'ev, D.N. Davidenko, V.A. Chistyakov. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU'EF, 2011.
3. Bashmakova E.A., Bahmetov A.V., Zhdanova O.I., Onishina V.V., Sidorenko O.V., Shepel' V.M. *Metodicheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya kul'tury zdorovogo pitaniya obuchayuschihhsya i roditel'skoj obschestvennosti*. Moskva: GOU Pedagogicheskaya akademiya poslediplomnogo obrazovaniya, 2011: 173. Available at: https://estalsch18.edumsko.ru/uploads/3000/2193/food/metodicheskoe_soprovozhdenie_processa_formirovaniya_kul_tury_zdorovogo_pitaniya_obuchayuwihhsya_i_roditel.pdf
4. Makeeva A.G. Aktual'nye voprosy formirovaniya osnov kul'tury pitaniya u sovremennyh shkol'nikov. *Materialy IX Vserossiyskogo foruma «Zdorov'e natsii – osnova procvetaniya Rossii»*. Moskva, 2015: 236-240. Available at: <http://www.znopr.ru/files/download/af548963a9f9bfb6>
5. Vyvalova N.V., Buyanova S.V. O probleme formirovaniya kul'tury pitaniya u detej doshkol'nogo vozrasta. *Aktual'nye problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya v svete realizacii FGOS: sbornik statej po materialam Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2016: 22 – 26.
6. Vyvalova N.V., Buyanova S.V. Kompleksnyj podhod v izuchenii kul'tury pitaniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Aktual'nye voprosy realizacii FGOS doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: sbornik statej po materialam Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2017: 54 – 59.
7. Buyanova S.V. Adaptirovannaya skazka kak sredstvo oznakomleniya s okruzhayushchim mirom. *Aktual'nye problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya v svete realizacii FGOS: Sbornik statej po materialam Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2016: 12 – 15.
8. Makeeva A.G., Bezrukih M.M., Filippova T.A. Formirovanie osnov kul'tury pitaniya u detej i podrostkov – metodicheskie aspekty. *Voprosy detsoj dietologii*. 2013; Т. 11, № 2: 44 – 47.

Статья поступила в редакцию 04.12.17

УДК 371

Gasharov N.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technology Elementary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru
Mahmudov H.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technology Elementary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

DIVERGENT TASKS ABOUT MOVEMENT IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICS. The work is dedicated to discussion of a problem of teaching primary school pupils to mathematics related to the transition of the Russian system of primary education to the FGOS NOO. The development of universal educational activities (UEA) in the process of teaching mathematics, as it is known, should become the main means that would ensure the formation of an ability of younger schoolchildren to learn. It is substantiated that the use of divergent tasks about movement plays an important role in the formation of divergent thinking among younger schoolchildren and, as a result, cognitive UEAs. The article proposes a number of key divergent tasks with the method of teaching their solution in the primary school, which are effective both in the development of creative thinking in younger ones and in the process of forming cognitive UEAs.

Key words: primary school, mathematical problems about movement, divergent problems, divergent thinking, universal educational actions.

Н.Г. Гашаров, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru
Х.М. Махмудов, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ НА ДВИЖЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Работа посвящена обсуждению проблемы обучения учащихся начальных классов математике, связанной с переходом Российской системы начального образования к ФГОС НОО. Развитие универсальных учебных действий (УУД) в процессе обучения математике, как известно, должно стать главным средством, которое обеспечивает формирование у младших школьников умения учиться. Обосновывается, что использование дивергентных задач на движение играет важную роль в ходе формирования у младших школьников дивергентного мышления и, как следствие, познавательных УУД. В статье предлагается ряд ключевых дивергентных задач на движение с методикой обучения их решению в начальной школе, показавшие на практике свою эффективность как в ходе развития креативности мышления у младших, так и в процессе формирования у них познавательных УУД.

Ключевые слова: начальная школа, задачи на движение, дивергентная задача, дивергентное мышление, универсальные учебные действия.

Важнейшей задачей Российской системы начального образования, как известно, является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих учащихся умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Говоря иначе, главная цель современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочной и патриотичной личности, готовой к жизнедеятельности в современном высокотехнологичном и конкурентном мире. При этом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных учебных действий.

Концепция развития УУД в системе начального общего образования была разработана как ответ на новый социальный запрос, отражающий переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу.

Окружающая нас действительность динамична, многообразна и изменчива, а современный человек часто оказывается в ситуации выбора варианта решения той или иной проблемы, который является оптимальным в данной ситуации. Безусловно, успешнее это будет делать тот, кто умеет искать разнообразные варианты и выбирать среди большого числа решений самый оптимальный и востребованный.

Подчеркивая ведущую роль обучения в развитии ребёнка, Л.С. Выготский отмечал, что она должна осуществляться через содержание дидактического материала. Что касается задач в начальном курсе математики, то они, как известно, служат и целью, и средством обучения, а их роль и эффективность в процессе математического развития учащихся трудно переоценить. Общий приём решения задачи, как известно, является одним из важнейших УУД, так как в процессе его реализации фактически задействованы и развиваются не только познавательные, но и все другие виды УУД.

В курсе математики начальных школ роль основного и эффективного средства по формированию у ребят познавательных УУД, как известно, выполняет вариативные учебные задания (выбери, объясни, оцени, проверь, наблюдай, сравни, сделай вывод, найди закономерность, догадайся, верно ли утверждение и т. д.), которые направлены на выполнение обучающимися разнообразных видов деятельности, тем самым перманентно формируя у детей умение действовать в полном соответствии с поставленной целью.

К факторам вариативности мышления, как известно, принято отнести беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления. А в соответствии с этим под вариативными учебными заданиями (задачами) педагоги понимают такие задания или задачи, которые в процессе учебной деятельности способствуют развитию у учащихся вариативного мышления.

При вариативном подходе к обучению каждый ученик должен найти несколько способов решения поставленной учебной задачи, исходя из своих личностных способностей, уровня знаний и владения учебным материалом.

Безусловно, к эффективным заданиям такого типа по математике относятся дивергентные задачи, то есть такие, которые имеют много вариантов правильных ответов и соответственно много различных вариантов решений.

Вариативность ответов и способов решения дивергентных задач создает оптимально благоприятные условия для развития дивергентного мышления учащихся и для реализации ими своего творческого потенциала.

Различным аспектам использования дивергентных задач в процессе обучения математике младших школьников посвящены работы [1; 2; 3; 4; 5].

Среди дивергентных задач, прилегающих к традиционным задачам на движение и вполне доступных и полезных младшим школьникам, следует выделить дивергентные задачи на движение, которые показали свою дидактическую эффективность в процессе обучения математике и опытно-педагогической работы.

Ниже приводим несколько примеров дивергентных задач на движение с методикой обучения их решению младших школьников, которые будут весьма полезны методистам и учителям, как при составлении, так и в ходе обучения решению задач такого типа.

Задача 1. Турист проплыл на плоту по течению реки 12 км, а обратно возвратился на лодке, затратив на всё путешествие 10 ч. Какова скорость течения реки, если скорость лодки в стоячей воде 5 км/ч?

Ясно, что для старшеклассников эта задача конвергентная и сводится к решению квадратного уравнения. А для учащихся начальных классов она задача дивергентная, которую они могут решить, опираясь на следующую идею: Вернуться обратно турист сможет только в том случае, если скорость течения реки меньше, чем 5 км/ч, то есть 1, 2, 3 или 4 км/ч. Непосредственная проверка показывает, что фактически подходят только: 2 км/ч и 3 км/ч.

Задача 2. Расстояние между двумя автомашинами, движущимися по шоссе, 100 км. На каком расстоянии могут быть они через 1 час?

Естественно, здесь возможны 4 случая, из которых 2 случая в одном и том же направлении и 2 случая в противоположных направлениях, в зависимости от взаимного расположения этих автомашин относительно друг друга. Для пояснения детям возможных ситуаций весьма желательно использование схематических рисунков. В результате получим 4 ответа: 40 км, 240 км, 80 км и 120 км.

Задача 3. Два мальчика в течение одного часа катались на лодке. При этом поочередно одному надо было грести веслами, пока другой отдыхал. Сколько времени грёб веслами каждый из мальчиков?

Ясно, что ответов много, ибо любая пара натуральных чисел в минутах, сумма которых равна 60 (мин) является ответом на вопрос задачи.

Задача 4. Двое друзей, находясь в городе на расстоянии 10 км друг от друга, договорились встретиться. Однако двигаясь со скоростью 5 км/ч, они встретились только через 2 часа. Как могло такое случиться?

Как дивергентная задача она имеет много ответов, поэтому все приемлемые ответы учащихся следует принимать и анализировать с ними их аргументы. Рассмотрим ряд предложенных детьми (вполне возможных) ответов:

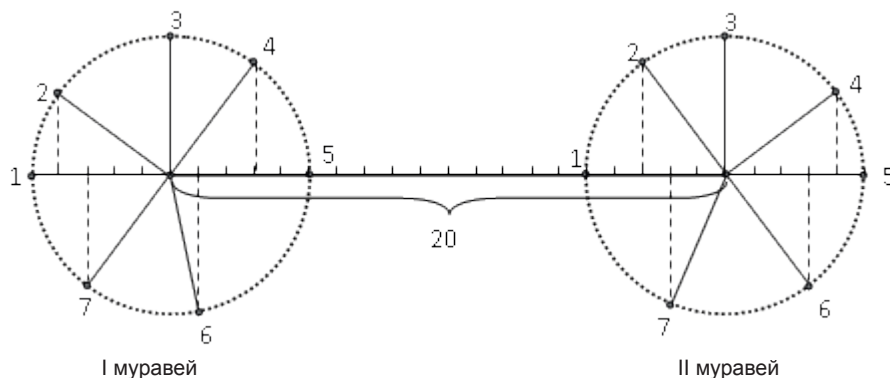
1. Они не только постоянно двигались, но и столько же времени отдыхали.
2. Прямая дорога была закрыта, и им пришлось идти по обходным дорогам.
3. Кто-то из них перепутал дорогу, поэтому пришлось ввести коррективы в планы предстоящей встречи. Ясно, что ответов может быть намного больше как в зависимости от ситуаций в городе, так от фантазии учащихся.

Задача 5. Сосед с 9-го этажа каждый рабочий день идёт на работу, спускаясь на лифте. А возвращаясь с работы обратно домой, он поднимается на лифте до 7-го этажа, а затем идёт домой пешком по лестнице. Почему?

Понятно, что здесь как у дивергентной задачи ответов и соответствующих обоснований может быть много. Вот несколько ответов на вопрос задачи, предложенных детьми:

1. В кабине лифта не работают кнопки 9-го и 8-го этажа.
2. Упражняется, давая небольшую физическую нагрузку мышцам ног.
3. Защищает сон ребенка от шума захлопывающихся дверей лифта.
4. Необходимо по какой-то причине зайти к соседям с 7-го этажа.

Задача 6. Между двумя муравейниками расстояние 20 метров. Из них одновременно вылезли два муравья и кинулись бежать со скоростью 5 м/мин.



На каком расстоянии будут эти муравьи через 1 минуту?
При решении этой задачи с детьми полезен схематический чертёж:

Благодаря этой модели задачи, учащиеся смогут обосновано найти все возможные целочисленные ответы на вопрос этой задачи: От 10 м до 30 м.

Задача 7. Дима после уроков в школе обычно сразу идёт домой. Однако сегодня ему предстоит навестить бабушку, сдать в детскую библиотеку две книги и приобрести в киоске для себя тетради. Как он может всё это сделать?

Как правило, дети в результате обсуждения описанной в задаче ситуации легко соглашаются с тем, что ответов на вопрос задачи довольно много, даже предлагают ряд вариантов. Здесь

важно обратить внимание учащихся на поиск среди них оптимального решения. Естественно, обоснование такого решения следует связать с взаимным расположением упоминаемых в тексте объектов или с общим настроением Димы или иными причинами, связанными с ним.

Как видим для достижения надлежащего дидактического эффекта при обучении решению дивергентных задач на движение следует широко пользоваться вспомогательными моделями, т. е. приемом моделирования. Умение решать дивергентные задачи на движение – это не только важнейший показатель творческой культуры и креативности младшего школьника, но и серьезная «заявка» на будущее успешное усвоение математических знаний, умений и навыков в основной и средней школе.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. *Развитие математического мышления ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения*. Москва, 2016; 163 – 187.
2. Гашаров Н.Г. Место дивергентных задач в начальном курсе математики. *Международный журнал экспериментального образования*. 2011; 6: 112 – 113.
3. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Дивергентные задачи – средство развития творческого мышления младших школьников. *Начальная школа*. 2014; 2: 29 – 33.
4. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Использование дивергентных задач в начальном курсе математики. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2011; 1: 82 – 86.
5. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М., Магомедов Н.Г. Дивергентные задачи с геометрическим содержанием в начальном курсе математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Т. 61; № 6: 168 – 171

References

1. Beloshistaya A.V. *Razvitiye matematicheskogo myshleniya rebenka doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta v processe obucheniya*. Moskva, 2016; 163 – 187.
2. Gasharov N.G. Mesto divergentnykh zadach v nachal'nom kurse matematiki. *Mezhdunarodnyy zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2011; 6: 112 – 113.
3. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Divergentnye zadachi – sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2014; 2: 29 – 33.
4. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Ispol'zovanie divergentnykh zadach v nachal'nom kurse matematiki. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2011; 1: 82 – 86.
5. Gasharov N.G., Mahmudov H.M., Magomedov N.G. Divergentnye zadachi s geometricheskim soderzhaniiem v nachal'nom kurse matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; T. 61; № 6: 168 – 171

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 303.6

Gonokhova T.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: tgonokhova@yandex.ru
Bukhanko I.S., senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: roshdestvo@rambler.ru
Sviderskiy M.I., senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: sviderskikh@rambler.ru
Usoltseva E.O., MA student, senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: zhenya_popova@bk.ru

FOCUS-GROUP AS A QUALITY METHOD OF STUDYING THE PUBLIC ACTIVITY OF RURAL RESIDENTS OF THE ALTAI REPUBLIC. Today there is an increasing interest in such method of research as focus groups. It must be conducted in a qualified and conscientious manner. The method is used for qualitative assessment of information, achieving a deep understanding of phenomena and processes, obtaining a rich amount of data. It allows communicating in a situation, where not only your own opinion is important, but also the opinions of others, making this process natural. The effectiveness of focus groups depends on the implementation of methodological techniques and principles developed in other group socio-psychological methods. The article presents the results of conducting focus groups on the study of social activity of rural residents of the Altai Republic.

Key words: social activity, level of social activity, rural residents, focus group, focus group method, moderator, group discussion, interaction, respondent.

Т.А. Гонохова, канд. психол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: tgonokhova@yandex.ru
И.С. Буханко, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: roshdestvo@rambler.ru
М.И. Свидерских, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: sviderskikh@rambler.ru
Е.О. Усольцева, магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: zhenya_popova@bk.ru

ФОКУС-ГРУППА КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Алтай. Проект №16-13-04003 а(р).

В настоящее время возрастает интерес к такому методу исследования, как фокус-групп. Он должен проводиться квалифицированно и добросовестно. Метод используется для качественной оценки информации, достижения глубокого понимания явлений и процессов, получения богатого объема данных. Он позволяет организовать взаимодействие участников в си-

туации, когда важно не только собственное мнение, но и мнение других, сделав этот процесс естественным. Эффективность фокус-групп зависит от реализации методических приемов и принципов, наработанных в других групповых социально-психологических методах. В статье представлены результаты проведения фокус-групп по изучению общественной активности сельских жителей Республики Алтай.

Ключевые слова: общественная активность, уровень общественной активности, сельские жители, фокус-группа, метод фокус-групп, модератор, групповая дискуссия, взаимодействие, респондент.

За последнее время произошел существенный позитивный сдвиг в повышении интереса к методам качественных исследований. Фокус-группы, как один из них, от этого только выигрывают. При наличии повышенного интереса вокруг фокус-групп следует констатировать, что фокус-групповые исследования должны проводиться квалифицированно и добросовестно.

Фокус-группа является интегральным методом, в наибольшей степени отвечающим запросам практических исследователей.

Сутью данного метода является групповое фокусированное интервью, проходящее в форме групповой дискуссии и направленное на получение от её участников «субъективной информации» о их восприятии самых различных социальных объектов и явлений. Эта информация дает возможность проникнуть во внутренний мир значений респондентов, понять мотивацию их поведения [1].

Такое интервью носит полустандартизованный характер и объединяет фокусированность на конкретную проблему и свободную форму высказываний респондентов [1].

Особенности метода фокус-групп:

1. Метод фокус-групп является адекватным методическим инструментом для исследования перцептивных и мотивационных процессов в массовой коммуникации.

2. Метод фокус-групп дает возможность оперативно получать богатый индивидуализированный материал, соответствующий категориальному аппарату реципиентов, который более глубоко отражает восприятие аудиторией каналов массовой коммуникации, чем данные количественных исследований.

3. Метод фокус-групп позволяет достигать углубленного понимания исследуемых явлений, не ориентируясь на массовый сбор данных, и представлять результаты, давать практические рекомендации в доступной, понятной для заказчика форме.

4. Необходимым условием эффективности использования метода фокус-групп является высокая квалификация ведущего (модератора) и строгое соблюдение правил процедуры и методических принципов, которые инвариантны относительно содержательных особенностей исследования.

5. Метод фокус-групп целесообразно использовать в сочетании с другими методами, в частности, с опросом и проективными методами [2].

Метод фокус-группы используется для того, чтобы:

1) преодолеть субъект – объектную дихотомию естественной парадигмы исследования, используя как субъективное, так и объективное познание;

2) преодолеть дискретность информации, получаемой количественными методами, т.е. достичь целостности в описании и понимании изучаемого явления.

3) получить информацию, соответствующую категориальному аппарату, используемому индивидом при восприятии и оценке информации;

4) достичь углубленного понимания исследуемых явлений, не ориентируясь на массовый сбор данных;

5) представлять результаты и давать практические рекомендации в доступной форме;

6) получать богатый объем данных быстрее и дешевле, нежели традиционными количественными методами [2].

Т.В. Фоломеева полагает, что главной характеристикой фокус-группы является естественность поведения участников. Фокус-группа представляет собой лабораторную группу, максимально приближенную к естественным условиям, в которых реализуется «двухступенчатый характер» восприятия сообщений массовой коммуникации, проявляющийся в потребности аудитории обсудить сообщения средств массовой коммуникации в межличностном общении со знакомыми и даже малознакомыми людьми для окончательного формирования своих суждений о них. Задачей её ведущего (модератора) является повышение

степени самораскрытия участников. Существующая у людей тенденция к самораскрытию реализуется в условиях, когда окружение позволяет им сделать это и не осуждает их. В фокус-группе самораскрытию участников способствует то, что, обсуждая знакомые им предметы и ситуации, они реализуют свой личный опыт. Фокус-групповое обсуждение позволяет сделать естественным взаимодействие и организовать взаимодействие участников в ситуации, когда важно не только собственное мнение, но и мнение других [2].

В основе успешной работы фокус-групп лежит учет феноменов и закономерностей групповой динамики: внутри личностных, межличностных и экологических переменных, влияющих на «зоны комфорта» участников; лидерства и руководства в группе; групповой совместимости и групповой сплоченности.

Эффективность фокус-групп зависит от реализации методических приемов и принципов, наработанных в других групповых социально-психологических методах. Имеется ввиду:

1) система психотехнических действий, объясняющая закономерности работы психотерапевтических и других психологических групп воздействия: организация совместной деятельности участников группы, организация общения, продуцирование эмоциональных и когнитивных процессов в их единстве;

2) основные методические приемы и принципы организации групповой.

Состав фокус-группы в зависимости от цели исследования может быть гомогенным, гетерогенным или иметь сложную структуру. Чаще всего состав группы бывает гомогенным. Обычно гомогенность фокус-группы обеспечивают по профессии, социальному положению, образованию, возрасту или семейным характеристикам, чтобы каждый участник чувствовал себя в кругу равных. Как правило, на фокус-группу приглашают незнакомых между собой людей, что способствует спонтанности и искренности их высказываний.

Размер группы зависит от её цели. Если надо получить более глубокую информацию, то предпочтительнее группы меньшего размера. Если же надо выяснить определенный разброс мнений по известному вопросу, то предпочтительнее иметь более крупные группы. Стандартное количество участников фокус-группы 6 – 10 человек.

При определении количества групп руководствуются принципом «порога повторяемости получаемой информации». Суть этого принципа заключается в том, что как только ведущий устанавливает, что проведение новых групп дает в основном повторяющуюся информацию, то он прекращает проведение новых фокус-групп. Обычно первые две группы дают много новой информации.

Существуют различные способы и процедуры подбора участников фокус-группы: списки, телефонные и уличные экспресс-интервью, «метод снежного кома».

Планом работы фокус-группы является план интервью или гайда. Интервью-гайд или топик-гайд – это приблизительный список и порядок вопросов, задаваемых модератором в ходе работы фокус-группы.

Начинать обсуждение в фокус-группе следует с более общих вопросов, постепенно переходя к все более узким, фокусированным. Такая последовательность позволяет преодолеть естественную скованность участников группы, создать свободную благожелательную атмосферу, от которой зависит активность респондентов, а в конечном итоге – и качество получаемой информации.

Анализ результатов фокус-группы предполагает несколько уровней:

- 1) уровень сознательных, рациональных факторов;
- 2) уровень личных чувств и эмоций;
- 3) уровень интуитивных ассоциаций;
- 4) уровень бессознательных реакций, желаний и отождествлений.

При проведении анализа данных фокус-группы исследователь должен:

- обращать внимание на слова, учитывать контекст;
- принимать во внимание внутреннюю последовательность ответов и поведения участников;
- исследовать специфичность ответов, находить основные идеи.

Эффективность фокус-группы и зависит от тесного взаимодействия между модератором и респондентами, потому что модератор стимулирует и поощряет наиболее правдивые ответы.

Приведённые нами характеристики фокус-группового метода были реализованы в нашем проекте «Социально-психологическое исследование бытовой солидарности и общественной активности сельских жителей Республики Алтай».

В рамках проекта был выявлен уровень общественной активности, измерен уровень притязаний, внедрена технология разработки проектов, повышающих общественную активность и, для изучения внедрения качества технологии был использован метод фокус-групп.

Фокус-группы, проведенные в феврале 2017 года в селах Теньга Онгудайского района и Дьектиек Шебалинского района с целью выявления характеристик общественной активности показали, что жители в этих селах общественную активность описывают и понимают одинаково: «общественная активность – когда каждый житель села участвует во всех начинаниях поселения, не словами, а реальными делами на благо общности», «когда люди заинтересованы в жизни села», «активная жизненная позиция», «когда участвуют вместе в организации мероприятий», «это единое взаимодействие всех», «это организованная группа людей, которая пытается улучшить жизнь своего села», обе опрашиваемые группы подчеркнули значимость лидера («человек, который ведет», «направляющий») в развитии общественной активности [3].

На вопрос, что побуждает сельских жителей к общественной активности, опрошенные жители ответили, что к активности побуждает: «самосознание, осознание необходимости жизни села», «интерес», «заинтересованность, личное самосознание», «желание», «привлекательность дела, проекта, неординарность идеи», «любопытство», «неравнодушие к тому, что происходит в стране, малой Родине», «ответственность за себя и за своих близких», «выгода, личная заинтересованность», «желание сделать мир лучше», «хочется изменить вопреки», «кто-то заставил», «стимул: пока начальство не скажет, мы не идём», «заинтересованность человека в результатах, сам гордился бы потом, ставил себя в пример», «надоело так жить, хочется реализовать то, что у него наболело», «должно быть в голове, должны быть светлые мысли, кто, если не я» [3].

Мешает людям быть активными: «пассивность вокруг», «стеснительность, замкнутость», «лень», «разочарование, заниженная самооценка», «сам человек», «чужое мнение», «нехватка времени» и другое.

Участники фокус-групп общественного человека описывали как: «тот, который стремится к лучшему, является примером, –

лидер, который дал позыв, я смог и вы сможете», «авторитет, неравнодушный», «должен быть в возрасте», «хороший человек», «идёт паровозом, за собой тащит», «тот, который направит в нужное русло», «должен быть балагур, в меру сумасшедший» [3].

Обе группы отмечают позитивные изменения после встреч в рамках проекта: большинство подчеркивают, что «изменилось сознание, задумались о своем селе», осознание того, что «люди могут быть активными от которых и не ждешь», «захотелось собрать все село и обсудить проект», «проект крутится в голове, мысли не покидают», «стремимся быть активными, стараемся проявить себя» [3].

В результате проведенной работы нами выделены и обоснованы следующие преимущества фокус-группы:

1. Процедура фокус-группы естественна, проста и привлекательна для респондентов, так как максимально приближена к условиям повседневного общения людей.

2. Остановка фокус-группы дает участникам чувство безопасности, защищенности. Респонденты более откровенно отвечают на вопросы и могут спонтанно выражать свои эмоции, которые служат для модератора дополнительным источником информации.

3. В фокус-групповой дискуссии респондент высказывается только тогда, когда у него есть определенные чувства или мнения об обсуждаемом предмете, а не потому, что вопрос требует ответа.

4. В фокус-групповом обсуждении комментариев одного человека воздействует на других участников, что дает такие результаты, которые не могут быть получены в индивидуальном интервью.

5. Фокус-группы позволяют исследователю непосредственно взаимодействовать с респондентами и позволяет менять последовательность и содержание вопросов по ходу обсуждения.

6. Открытый характер вопросов и ответов в фокус-группе дает возможность получить большой объем данных, выраженных собственными словами респондентов.

7. Результаты фокус-группы, представленные в виде качественных оценок с примерами высказываний ее участников являются более понятными и достаточно достоверными для заказчиков по сравнению с количественными показателями, представленными в виде сложных шкал или графиков.

8. Фокус-группы недороги по сравнению с другими методами опроса, и они могут давать относительно быстрые результаты, так как для их получения обычно бывает достаточно проведения четырех-пяти групп. По сравнению с индивидуальными интервью они более экономичны по времени.

9. Фокус-группы являются одним из немногих инструментов, пригодных для получения информации от детей и от людей, не имеющих специального образования [2].

Систематизация методов и разработка технологий фокус-группового исследования представляет собой перспективную область социальной практики в развитии общественной активности жителей сельских поселений.

Библиографический список

1. Мельникова О.Т. *Фокус-группы в социально-психологическом исследовании: методология и техники*. Диссертация ... доктора психологических наук. 2003.
2. Плешаков С.А. *Сопровождение села. Модель сельского развития*. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2008.
3. Гонохова Т.А. *Сопровождение повышения общественной активности сельских жителей через формирование принципов бытовой солидарности (на примере Республики Алтай)*: монография. Т.А. Гонохова, и др. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017.
4. *Технологии формирования толерантности в молодежной среде*: Курс лекций. МГГУ им. М.А. Шолохова. Москва, 2009.
5. Фоломеева Т.В. *Фокус-группы как метод социально-психологического исследования массовой коммуникации*: Диссертация ... кандидата психологических наук. 1994.

References

1. Mel'nikova O.T. *Fokus-gruppy v social'no-psiologicheskoy issledovanii: metodologiya i tehniki*. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. 2003.
2. Pleshakov S.A. *Soprovozhdenie sela. Model' sel'skogo razvitiya*. Habarovsk: Izd-vo Tihookean. gos. un-ta, 2008.
3. Gonohova T.A. *Soprovozhdenie povysheniya obschestvennoy aktivnosti sel'skih zhitelej cherez formirovanie principov bytovoj solidarnosti (na primere Respubliki Altaj)*: monografiya. T.A. Gonohova, i dr. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2017.
4. *Tehnologii formirovaniya tolerantnosti v molodezhnoj srede*: Kurs lekcij. MGGU im. M.A. Sholohova. Moskva, 2009.
5. Folomeeva T.V. *Fokus-gruppy kak metod social'no-psiologicheskogo issledovaniya massovoj kommunikacii*: Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. 1994.

Статья поступила в редакцию 09.12.17

УДК 303.6

Gonokhova T.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: tgonohova@yandex.ru

Bukhanko I.S., senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: roshdestvo@rambler.ru

Sviderskiy M.I., senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: sviderskikh@rambler.ru

Usoltseva E.O., MA student, senior teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),

E-mail: zhenya_popova@bk.ru

SUPPORT OF TECHNOLOGIES OF INCREASE OF PUBLIC ACTIVITY OF RURAL RESIDENTS OF THE ALTAI REPUBLIC.

Supporting a village is a special kind of social practice and a special type of active relationships between villagers and specialists of a Resource Center. Supporting a village is a complex of measures aimed at supporting processes of active life and development of rural residents, their abilities, as well as creating conditions for preventing the development of negative consequences and various social problems, mobilizing residents, activating hidden reserves, training new professions, developing the ability to cope independently with the arising problems. The proposed technologies can be useful for increasing the effectiveness of local government, involving villagers in solving social and economic issues of the community.

Key words: support, support technology, mutual assistance, Resource center, adaptation, social activity, social technologies, level of social activity, social environment, village, rural development.

Т.А. Гонохова, канд. психол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,

E-mail: tgonohova@yandex.ru

И.С. Буханько, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,

E-mail: roshdestvo@rambler.ru

М.И. Сви́дерских, ст. преп., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,

E-mail: sviderskikh@rambler.ru

Е.О. Усо́льцева, магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,

E-mail: zhenya_popova@bk.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Алтай. Проект №16-13-04003 а(р).

Сопровождение села – особый вид социальной практики и особый тип деятельных взаимоотношений сельчан со специалистами Ресурсного центра. Сопровождение села – это комплекс мер, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития сельских жителей, их способностей, а также создание условий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, мобилизации жителей, активизации скрытых резервов, обучения новым профессиям, развития способности самостоятельно справляться с возникшими проблемами. Предлагаемые технологии могут быть полезны для повышения эффективности местного самоуправления, вовлечения жителей села в решение социально-экономических вопросов сообщества.

Ключевые слова: сопровождение, технология сопровождения, взаимопомощь, Ресурсный центр, адаптация, общественная активность, социальные технологии, уровень общественной активности, социальная среда, село, сельское развитие.

Во время существенных перемен в обществе вопрос сельского развития особенно актуален, потому что без достойного развития села не может быть нормальной экономики, общества, государства. Это развитие предполагает активное участие самих жителей села, которое проявляется через их участие в местном самоуправлении. Для России стратегически важно развивать сельские регионы, исследовать их с точки зрения социально-экономического и социально-психологического подходов.

Как показывает реальность, в настоящее время большинство, отдаленных от районных центров, сел находятся в упадке. Наряду с социально-экономическими трудностями в сельской местности (безработица, бедность, отсутствие инфраструктуры, низкий уровень оплаты труда и т. д.) имеются социально-психологические трудности: разобщенность, отсутствие ответственности за собственное благополучие, зависть, лень, индивидуализм, отчуждение, отсутствие взаимопомощи и поддержки со стороны соседей и односельчан, угасание любви к малой Родине и т. д.

Внедрение одной из эффективных технологий – сопровождение села – развитие общественной активности жителей сопровождается Ресурсным Центром, который находится не на территории села, а за его пределами, например, в городе.

Сопровождение села – особый вид социальной практики и особый тип деятельных взаимоотношений сельчан со специалистами Ресурсного центра.

Сопровождение села – это комплекс мер, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития сельских жителей, их способностей, а также создание ус-

ловий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, мобилизации жителей, активизации скрытых резервов, обучения новым профессиям, развития способности самостоятельно справляться с возникшими проблемами.

Сопровождение села включает в себя элементы обучения и развития способности активных жителей к дальнейшему повышению своего социального статуса, умению самостоятельно владеть подходами, социальными технологиями и практиками, предлагаемыми специалистами Ресурсного центра.

При сопровождении села Ресурсным центром решаются следующие задачи:

1. Адаптация жителей к реальным условиям его жизнедеятельности.
2. Реабилитация и выведение жителей из кризисных ситуаций.
3. Повышение социального статуса жителей села.
4. Нормализация отношений и утверждение себя в сообществе.
5. Восстановление здоровья, избавление от вредных привычек.
6. Создание условий для самореализации жителей в местном сообществе.

Сопровождение села осуществляется специалистами Ресурсного центра: специалистами по социальной работе, психологами, социальными педагогами, экономистами на основе новейших технологий с использованием методов индивидуальной и групповой работы.

На основании анализа опыта преобразования российских сел, мы предполагаем, что в селах Республики Алтай наличие и развитие бытовой солидарности может являться основой роста общественной активности сельских жителей и положительно сказаться на благополучии сельчан и качестве их жизни.

Низкая общественная активность обусловлена тем, что минимум два последних поколения в России выросло в условиях, когда активная общественная позиция была по большей части имитацией, рефлексом на партийные призывы. Предпринимательская же активность и вовсе подавлялась, потому ожидать ее от сельского населения нереально. И требовать, и надеяться также бессмысленно там, где ничего не сделано для ее появления [1].

Глав сельских поселений России немного теоретически учат в образовательных учреждениях государственной службы, что в муниципальных районах как бы существуют программы поддержки предпринимателей, но решение проблем села должным образом не происходит [2].

Мы считаем, что только программное воздействие, будучи приложенным, в верном направлении, могло бы в корне изменить ситуацию. Собственно говоря, весь клубок сельских проблем представляет собой действительно бесформенное, многоэлементное и разноректорное явление. Если каждый фактор уподобить группе элементов, то их куча останется кучей до тех пор, пока на нее не будет оказано определяющее влияние. Эффект от этого влияния, в верном направлении, был бы подобен эффекту от магнита, если его направить на кучу железных опилок – все они бы выстроились по направлению силовых линий [3].

Наш проект «Социально-психологическое исследование бытовой солидарности и общественной активности сельских жителей Республики Алтай» имеет комплексный характер и включает в себя сбор первичных эмпирических количественных и качественных данных, апробацию и дальнейшее сопровождение технологии развития бытовой солидарности и повышения общественной активности жителей села.

В ходе подготовительного этапа нашего исследования было осуществлено анкетирование сельских жителей, и интервьюирование глав сел с целью выявления принципов бытовой солидарности и уровня их общественной активности. На основе полученных данных сформирован перечень принципов бытовой солидарности и выявлен уровень общественной активности жителей сел.

Основной этап исследования включает в себя подбор социальных технологий (социальное проектирование, конкурс социальных проектов, тренинги на сплочение, личностный рост, на создание модели «Мое село – наше село» и т. д.), влияющих на укрепление бытовой солидарности, рост общественной активности, мотивацию к участию в развитии села, отвечающих потребностям сельчан.

Заключительный этап включает сопровождение технологий повышения общественной активности сельских жителей Республики Алтай на основе развития принципов бытовой солидарности. Проведение апробации и сопровождения технологии развития бытовой солидарности и повышения общественной активности жителей села осуществляется в аспекте повышения их самоорганизации по решению вопросов местного сообщества и эффективности местного самоуправления и дальнейшего их сопровождение для оценки эффективности внедренных технологий.

Предлагаемые технологии могут быть полезны для повышения эффективности местного самоуправления, вовлечения жителей села в решение социально-экономических вопросов сообщества.

По нашему мнению, разработка и апробация сопровождения технологий повышения общественной активности сельских жителей Республики Алтай на основе развития принципов бытовой солидарности включает в себя несколько аспектов:

а) повышение эффективной коммуникации жителей села и местного самоуправления;

б) обучение методам и приемам организации местного сообщества, социального моделирования и проектирования;

в) консультирование по вопросам применения социальных технологий в области развития местного сельского сообщества.

Совокупность социальных технологий, которые можно использовать в работе с сообществом, представлена четырьмя основными группами:

- информационно-сетевые технологии;
- социально-гуманитарные технологии;
- социально-образовательные технологии;
- социально-политические технологии [2].

В работе с сельскими жителями с. Дьектиек Шебалинского района и с. Теньга Онгудайского района Республики Алтай, для развития общественной активности и формирования бытовой солидарности, мы используем первые три из перечисленных технологий, так как, исходя из целей, объекта и предмета исследования в поле наших научных интересов не попадают социально-политические технологии.

Проект реализуется в двух селах: с. Дьектиек Шебалинского района и с. Теньга Онгудайского района Республики Алтай. Мы имеем возможность представить полученные результаты по внедрению описанных технологий.

Выявив активных людей в обоих селах, мы предложили им встречу, на которой мы показали опыт других регионов: Архангельской и Липецкой областей, Забайкальского и Хабаровского краев, определили имеющиеся ресурсы в их селах. Благодаря анализу в обоих селах были разработаны проекты, улучшающие жизнь без больших финансовых затрат, в с. Теньга – «Активное население», в с. Дьектиек – «Чистый родник», «Фестиваль картошки». Мы предполагали, что без должной поддержки, без постоянного сопровождения эти проекты останутся на бумаге. Однако, мы оказали помощь только наполовину.

Взаимодействие с селами отличается: если при опросе в с. Теньга назвали активным жителем учителя, то в с. Дьектиек – главу села. На практике это подтвердилось. Мы пока не нашли поддержки у главы с. Теньга, но нашли её в школе, при активном содействии директора. Тем не менее работа с жителями с. Теньга требует более пристального внимания. Пока удаётся работать только с педагогами и школьниками, и этого не достаточно, на фокус-группе они сами это отметили. И в планах нашей команды остаётся задача привлечь простых жителей, родителей тех самых школьников, которые уже разрабатывали проекты, и постараться выйти на контакт с главой села, потому что без его участия наших усилий будет недостаточно.

В с. Дьектиек мы нашли отклик и поддержку: глава предоставляет нам помещение, активно содействует приглашению населения, непосредственно сам участвует в работе. И, самое важное, мы увидели результат: 1) проект «Чистый родник» весной 2017 года начал осуществляться, уже сделаны первые шаги, очищено русло и исток, облагорожено место и есть задачи по дальнейшему благоустройству этого места; 2) осенью 2017 года проведён «Фестиваль картошки», как мероприятие, которое привлекло к себе внимание большей части сельчан. В планах организаторов фестиваля – развитие мероприятия для привлечения в село туристов.

В этом селе мы сделали ещё одну встречу, которая постепенно подводит жителей к тому, что необходимо создание ТОСа, формирования внебюджетного фонда. Было отраднее, что на эту встречу пришли не только уже знакомые нам лица, но и абсолютно новые люди, которые принесли с собой значительную долю здорового скепсиса, который рассеялся к концу встречи и в глазах появился интерес, потому что была показана перспектива.

Село необходимо сопровождать, и никакой кооператив не откроется в нем, если не потратить значительных усилий в течение длительного времени на занятия с селянами, не пройти с ними шаг за шагом: оценить ресурсы, создать команду, составить бизнес-план, осуществить поэтапную реализацию запланированного дела с привлечением всех возможных административных, финансовых и нефинансовых ресурсов. Причем это самый простой из алгоритмов, который мы применяем в рамках проекта.

Библиографический список

1. Гонохова Т.А. *Сопровождение повышения общественной активности сельских жителей через формирование принципов бытовой солидарности (на примере Республики Алтай)*: монография. Т.А. Гонохова, и др. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017.
2. Мельникова О.Т. *Фокус-группы в социально-психологическом исследовании: методология и техники*. Диссертация ... доктора психологических наук. 2003.
3. Плешаков С.А. *Сопровождение села. Модель сельского развития*. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2008.

4. *Технологии формирования толерантности в молодежной среде: Курс лекций.* МГТУ им. М.А. Шолохова. Москва, 2009.
5. Фоломеева Т.В. *Фокус-группы как метод социально-психологического исследования массовой коммуникации.* Диссертация ... кандидата психологических наук. 1994.

References

1. Gonohova T.A. *Soprovozhdenie povysheniya obschestvennoj aktivnosti sel'skih zhitelej cherez formirovanie principov bytovoj solidarnosti (na primere Respubliki Altaj): monografiya.* T.A. Gonohova, i dr. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2017.
2. Mel'nikova O.T. *Fokus-gruppy v social'no-psihologicheskom issledovanii: metodologiya i tehniki.* Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. 2003.
3. Pleshakov S.A. *Soprovozhdenie sela. Model' sel'skogo razvitiya.* Habarovsk: Izd-vo Tihookean. gos. un-ta, 2008.
4. *Tehnologii formirovaniya tolerantnosti v molodezhnoj srede: Kurs lekcij.* MGGU im. M.A. Sholohova. Moskva, 2009.
5. Folomeeva T.V. *Fokus-gruppy kak metod social'no-psihologicheskogo issledovaniya massovoj kommunikacii.* Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. 1994.

Статья поступила в редакцию 09.12.17

УДК 378

Dibirov M.I., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru
Ismailov Sh.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru
Magomedov M.G., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru
Aradakov Sh.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

DIRECT INTENTIONAL INTELLIGENCE AS METHODOLOGY FOR THE CONSTRUCTION OF THE TRAINING PROCESS IN THE SPORTS FIGHT OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN. The article examines the main approaches, the application of the method of direct intentional indoctrination for the education of physical and moral qualities of junior schoolchildren, analyzes the changes in indicators of the level of physical and moral qualities and sports results. The article sums up some results of the study of the method of direct deliberate suggestion in the process of training for the education of physical and moral-volitional qualities in the wrestling of younger schoolchildren. The necessity of sharing the method of direct deliberate suggestion into the training process as a means of educating the physical and moral-volitional qualities of younger schoolchildren is revealed and justified.

Key words: method, intentional suggestion, physical qualities, wrestling, moral qualities, training process.

М.И. Дибиров, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru
Ш.О. Исмаилов, канд. пед. наук, доц, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru
М.Г. Магомедов, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru
Ш.Г. Арадахов, канд. пед. наук, доц, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

ПРЯМОЕ ПРЕДНАМЕРЕННОЕ ВНУШЕНИЕ КАК МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются основные подходы, применения метода прямого преднамеренного внушения для воспитания физических и моральных качеств младших школьников, анализируется изменение показателей уровня физических и моральных качеств и спортивных результатов. Статья подводит некоторые итоги изучения метода прямого преднамеренного внушения в процесс тренировки для воспитания физических и морально-волевых качеств по спортивной борьбе младших школьников. Выявлена и обоснована необходимость совместного использования метода прямого преднамеренного внушения в тренировочный процесс, как средство воспитания физических и морально-волевых качеств младших школьников.

Ключевые слова: метод, преднамеренное внушение, физические качества, спортивная борьба, моральные качества, тренировочный процесс воспитание.

В данной статье рассматривается проблема развития физической культуры общества и личности в процессе освоения культурных ценностей, получающая конкретную интерпретацию в зависимости от этапа становления общества, трактовки соотношения социального и биологического в человеке. Особое внимание в этой проблеме привлекает овладение спортивной борьбой подрастающим поколением, особенно в кризисные периоды развития общества, поскольку выбор школьником и социумом своего будущего лежит на пути совершенствования социального института образования и воспитания.

Разнообразие современных методик к физкультурному образованию школьников вносит значительные изменения в становлении личности школьников, где не в полной мере решает актуальные проблемы физкультурного образования [1].

Следовательно, резкое снижение двигательной активности младших школьников скрывается как в содержании, так и в организации их подготовки. Современная школьная систе-

ма с её стандартами и учебными планами, одинаковым для всех учащихся до окончания школы, препятствует творческой работе учителя, рассчитанной на учет, сохранение, формирование и развитие индивидуальности школьников, отсутствует возможность приобретения спортивного инвентаря, расширения материально-технической базы, увеличения физической нагрузки, проведения дополнительных занятий физической культурой и спортом, не говоря уже о соревнованиях, чтобы хоть как-то привлечь интерес учащихся к занятиям спортивной борьбы.

Поиск новых, более эффективных форм и методов учебно-воспитательной работы требует самым тщательным образом подходить к анализу педагогического наследия не только отечественных, но и зарубежных систем физического воспитания. С другой стороны, на фоне достаточно глубоко проработанных систем обучения европейского континента в отечественной истории педагогики почти отсутствуют сведения о системах азиатских

(индийских, арабских, японских, корейских, китайских и многих других).

В целях выявления мотивации тренеру рекомендуется провести своего рода тестирование выявления мотива у тренирующихся спортсменов определяющий цель и задачу обучения, и повысить уровень волевой и физической подготовки. Методика позволяет использование прямого преднамеренного внушения в бодрствующем состоянии с целью развития не только физических, но и волевых, психологических качеств спортсменов.

В связи с этим, мы наблюдаем дефицит тренеров-педагогов профессионалов по спортивной борьбе, где успех педагогической деятельности тренера зависит не только от его способностей, но и от отношения к профессиональной работе, от стремления к совершенствованию знаний, умений и навыков в области спортивной борьбы.

Проведенное исследование среди единоборцев показало что, причиной перехода от одного тренера к другому в 70% случаев является недостаточный уровень знаний, умений и опыта тренера-преподавателя.

Одним из путей разрешения этой проблемы, связанной с переходом от одного тренера к другому является новый подход, основанный на концепции учебно-тренировочной специализации тренера-педагога. Сущность такой концепции заключается в эффективном решении цели и задач спортивной борьбы учащихся школьников путем внедрения методики прямого преднамеренного внушения и построения тренировочного процесса [2].

Следовательно, тренер-педагог имеет собственный стиль и метод построения тренировок по спортивной борьбе. Предлагаемый нами метод предполагает использование в тренировочном процессе прямого преднамеренного внушения в бодрствующем состоянии с целью развития физических, волевых, моральных качеств спортсменов.

Началу тренировочного процесса тренер-педагог проводит личную беседу с целью выявления мотива, целей и задач обучения. Объяснение раскрывает форму и характер движения, выявляет причину правильного выполнения, где основное внимание уделяется главному техническому действию. Объяснением пользуются при совершенствовании приёмов группой, а также при установке на соревнование.

Тренировочный процесс в спортивной борьбе строится на следующих основных принципах:

- высокая мотивированность.
- непрерывность и систематичность.
- постепенность.
- единство ОФП и СФП.
- волнообразность нагрузки.
- цикличность.
- индивидуализация тренировочного процесса.
- сознательность.
- медитативность.

Важнейшим принципом является индивидуализация тренировочного процесса, предполагающая учет личностных и психофизиологических качеств обучающегося. Установлено, что использование экспериментальных методик прямого преднамеренного внушения в тренировочном процессе по спортивной борьбе приводит к эффективному воспитанию волевых, физических и психологических качеств у спортсменов борцов [3].

Общая физическая подготовка является основополагающей стороной спортивной борьбе, а воспитание моральных качеств выпадает из поля зрения тренера. В связи с этим возникает необходимость в разработке педагогических средств и методов, позволяющих учитывать возрастные особенности школьников, сохраняющих их здоровье, не требующих дополнительных затрат времени и в то же время стимулирующих рост физических и волевых качеств и, как следствие, — спортивного мастерства и духовного развития.

Использование вербального гетеродействия в тренировочном процессе по спортивной борьбе в группах начальной подготовки обусловлена тем, что в ней преобладает двигательная активность и объем применения методов словесного воздействия на ученика в работе тренера — педагога несколько меньше в сравнении с другими видами педагогической деятельности [4].

Исходя из этого ценность каждого слова тренера — педагога должна быть выше, а роль умения владеть им — значительнее. В связи с особенностями спортивной тренировки многие исследователи сходятся во мнении о целесообразности и эффективности применения в тренировочном процессе методов внуша-

ющих гетеродействия. В практике тренировок специалисты чаще всего реализуют внушающее гетеродействие на основе гипносуггестивных техник, что затрудняет включение их непосредственно в тренировочный процесс, тем более применение тренером гипносуггестивных методов.

Кроме того, рекомендуемые внушающие вербальные гетеродействия в спортивной практике не всегда отвечают требованиям современной подготовки спортсменов, а также специфическим закономерностям вербального воздействия. Реализации внушающего вербального гетеродействия выявила основные противоречия: доказанность эффективного использования специфических методов вербального гетеродействия в тренировочном процессе и практическую невозможность их использования тренером; признание прямого преднамеренного внушения в бодрствующем состоянии как одного из основных методов вербального гетеродействия в педагогической деятельности тренера и отсутствие теоретического обоснования методических особенностей его применения в спортивной подготовке, и в процессе воспитания физических качеств [5].

Результатом нашего исследования стала разработка методики прямого преднамеренного внушения в тренировочном процессе. В связи с выявленными противоречиями и недостаточной разработанностью проблемы использования системы методов вербального гетеродействия в процессе воспитания моральных и физических качеств обучающихся была разработана рациональная целенаправленная методика прямого преднамеренного внушения в бодрствующем состоянии, способствующая совершенствованию процесса воспитания волевых и физических качеств на основе оценки психического состояния борца, динамики волевых и физических качеств обучающихся в группах начальной подготовки.

В эксперименте принимали участие — 30 подростков в возрасте 8-12 лет, обучающихся в группах начальной подготовки.

В период с 2016 по 2017 г. на базе факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности ДГПУ в борцовском зале, в ходе внедрения методики прямого преднамеренного внушения, одной из важных составляющих которой были занятия спортивной борьбы, изучалось влияние метода прямого преднамеренного внушения на уровень физической и моральной подготовленности детей 8 — 12 лет. Результаты проведенной работы, можно констатировать:

- в целом за указанный период наблюдается устойчивый рост показателей уровня физических качеств юных борцов, и повысился уровень их физической подготовленности: с 50% в 2016 г. до 70% в 2017 г.
- сравнение результатов тестирования физической подготовленности детей занимавшихся спортивной борьбой в экспериментальной группе, и детей, занимавшихся только по оздоровительной программе, показало преимущество первых по 4 из 7 показателей общей физической подготовки. В этой группе общая физическая подготовка детей улучшилась по подтягиванию, приседанию, разгибанию рук в упоре лежа, динамометрии и гибкости.

- отмечена положительная динамика УФЗ детей, занимавшихся по спортивной борьбе.

В ходе апробации методики прямого преднамеренного внушения были сделаны следующие выводы:

- эффективность целенаправленной методики прямого преднамеренного внушения в процессе развития волевых и физических качеств зависит от продолжительности их применения в подготовительном периоде и особенностей самой методики;
- выявлено положительное влияние методики прямого преднамеренного внушения на темпы прироста как волевых, так и физических качеств младших школьников.

После первого месяца педагогического эксперимента при использовании методики прямого преднамеренного внушения улучшились скоростные способности младших школьников.

После второго месяца тренировок соответственно улучшились: скоростно-силовые качества, скоростные способности.

После третьего месяца использования методики прямого преднамеренного внушения оказали положительное влияние на уровень развития изучаемых всего комплекса волевых и физических качеств.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод об эффективном улучшении волевых, психофизического состояния и физических качеств детей 8-12 лет в результате занятий по спортивной борьбе с использованием методики прямого преднамеренного внушения.

На основе проделанной работы можно сделать вывод, что необходимость использования прямого преднамеренного вхождения в процессе обучения и воспитания волевых и физических качеств очевидна. Методика прямого преднамеренного вхо-

ния в подготовке борцов на всех этапах учебно-тренировочного процесса ускоряет процесс становления и совершенствования спортивного мастерства, способствует мобилизации и повышению эффективности в анализе тренировочных нагрузок.

Библиографический список

1. Гаськов А.В. Психософические аспекты укрепления здоровья детей 7-14 лет средствами ушу. *Физическая культура*. 2001; 4.
2. Горбунов Г.Д. *Психопедагогика спорта*. Москва: ФиС, 1986.
3. Деркач А.А., Исаев А.А. *Педагогическое мастерство тренера*. Москва: ФиС, 1981.
4. Родионов А.В. Вербальные средства воздействия на психическое состояние спортсмена. *Психическая саморегуляция*: сб. научных статей. Алма-Ата: Изд-во Казах. ГИФК, 1987.
5. Коротаева Н.В., Мильштейн О.А., Тышлер Д.А. *Взаимоотношения тренера и спортсмена в единоборствах*: метод. разраб. для студ., слушат. ВШТ и ФПК РГАФК. Москва, 1997.

References

1. Gas'kov A.V. Psihofizicheskie aspekty ukrepleniya zdorov'ya detej 7-14 let sredstvami ushu. *Fizicheskaya kul'tura*. 2001; 4.
2. Gorbunov G.D. *Psichopedagogika sporta*. Moskva: FiS, 1986.
3. Derkach A.A., Isaev A.A. *Pedagogicheskoe masterstvo trenera*. Moskva: FiS, 1981.
4. Rodionov A.V. Verbal'nye sredstva vozdejstviya na psichicheskoe sostoyanie sportsmena. *Psichicheskaya samoregulyaciya*: sb. nauchnyh statej. Alma-Ata: Izd-vo Kazah. GIFK, 1987.
5. Korotaeva N.V., Mil'shtejn O.A., Tyshler D.A. *Vzaimootnosheniya trenera i sportsmena v edinoborstvah*: metod. razrab. dlya stud., slushat. VShT i FPK RGAFFK. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.11.17

УДК [378:398.8](=161.1)

Solovyova I.N., senior lecturer, Department of Folk Choral Singing, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: irina.solo.solo@mail.ru

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS: SPECIFICS OF IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS IN TRAINING PROFILE "CHORAL FOLK SINGING". The article deals with the formation of a student's professional qualities (educational profile "Choral Folk Singing"), who are capable to carry out the activity aimed at preserving and developing the Russian traditional musical culture. The basis for training a specialist in the folk-singing sphere is the content of education. The author gives an overview of the interdisciplinary connections of the academic disciplines "Folk Musical Creativity", "Regional Folk-Style Singing", "Russian Folk Dance", "Ensemble Singing", which create an acceptable level of training graduates of creative higher education organization to the future professional activity. The article presents an analysis of the prospects for including the theoretical component of academic disciplines in the context of practical classes, as well as the possibility of using the knowledge and skills acquired by the learners in the activity of the educational and creative performing collective.

Key words: professional training, interdisciplinary connections, folk musical creativity, regional folk singing styles, ensemble singing.

И.Н. Соловьева, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: irina.solo.solo@mail.ru

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ: ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ХОРОВОЕ НАРОДНОЕ ПЕНИЕ»

В статье рассматриваются вопросы формирования отдельных профессиональных качеств личности обучающегося по профилю «Хоровое народное пение», способной осуществлять деятельность по сохранению и развитию традиционной музыкальной культуры русского народа. Основой подготовки специалиста в области народно-певческого исполнительства является содержание профессионального образования. В статье представлен анализ перспектив включения теоретического компонента преподаваемых дисциплин в контексте практических занятий, а также возможность применения приобретенных обучающимися знаний и умений в деятельности учебно-творческого исполнительского коллектива.

Ключевые слова: профессиональное образование, межпредметные связи, народное музыкальное творчество, региональные народно-певческие стили, ансамблевое пение.

Основопологающим средством обучения в высшем учебном заведении в развитии творческой индивидуальности студента, формировании его базовой и профессиональной подготовки является содержание образования. Содержание образования – это педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ориентированных отношений, постижение которых призвано обеспечить формирование профессиональных качеств личности, подготовленной к сохранению и развитию традиционной музыкальной культуры русского народа. Содержание образования направлено на реализацию «опыта познавательной деятельности, закрепленного в форме достигнутых результатов – знаний, опыта воплощения известных способов деятельности – в виде приемов действовать в соответствии с образцом, опыта творческой деятельности – в форме практических навыков решения проблемных ситуаций, опыта реализации эмоционально-ценностных отношений в форме индивидуальных подходов» [1, с. 15].

Содержание профессионального образования, с одной стороны, раскрывает состав основных элементов, структуру (соотношение элементов), функции, передаваемых профессиональным опытом, с другой стороны, обеспечивает приобретение социального опыта в его педагогической интерпретации. Элементы, составляющие структуру профессионального образования, взаимосвязаны таким образом, что каждый последующий элемент является логическим продолжением предыдущего. Очень важно выделить основные элементы содержания профессионального образования, каждый из которых включает конкретную цель, решение задач, направляющие обучение в определенном векторе; определить логику обучения, предметно направленную на передачу составной части общего содержания образования. Все основные характеристики этой системы соблюдаются в рамках каждой, отдельно взятой учебной дисциплины. В процессе реализации данной системы формируются области социального и профессионального опыта, которыми должны овладеть будущие выпускники. Основой содержания всех элементов учебных

дисциплин, имеющих свою специфику и узкую направленность, является учебно-методический и практический материал.

Содержание профессионального образования направления подготовки «Искусство народного пения» профиля «Хоровое народное пение» имеет структурное единство и не сводится к простой сумме не связанных друг с другом дисциплин. Последовательность включения дисциплин в содержание учебного процесса направлено на формирование целостного представления структуры образования. Важнейшим фактором формирования высокопрофессионального специалиста в области народно-певческого исполнительства является логика изучения предметного содержания каждой отдельно взятой дисциплины. Весьма значимы также и педагогические условия, в которых она реализуется, её функция в общем процессе профессионального образования и междисциплинарные связи, которые, наиболее полно раскрываются на лекционных и практических курсах «Народное музыкальное творчество», «Региональные фольклорные стили» и практический курс «Ансамблевое пение».

Теоретическое исследование музыкально-стилистических основ и жанрового состава традиционной песенной культуры русского народа – основная цель дисциплины «Народное музыкальное творчество». Изучение региональных особенностей музыкального стиля, специфических исполнительских приемов, обогащение слухового опыта обучающихся путем практического освоения традиционного песенного репертуара традиций России является основой дисциплины «Региональные народно-певческие стили». Процесс изучения этих дисциплин является основой понимания обучающимися специфики музыкального фольклора, как одной из сторон традиционной культуры русского народа, заключающей в себе объемное песенно-музыкальное наследие, опыт осознания, переживания и постижения жизненных явлений, на протяжении веков формировавшегося и передаваемого из «уст в уста» многими поколениями.

Разнообразие жанров и форм бытования музыкального фольклора подтверждает тот факт, что творческий потенциал народного сознания неисчерпаем. Народно-певческие традиции России имеют уникальную диалектную специфику трансляции песенного материала, находясь в общей системе музыкального фольклора. В настоящее время отечественными этномузыкологами выделены не только стилистические особенности традиций основных регионов России, но и местная музыкально-исполнительская стилистика отдельного района, а зачастую – даже села. Уникальность этого феномена заключена в огромном таланте народных певцов, способных создавать высокохудожественные произведения песенного или песенно-хореографического содержания при этом, не выходя за рамки общепринятого стиля.

Теоретическое изучение жанровых, музыкально-стилистических особенностей песенных образцов народного музыкального творчества и специфики бытования региональных народно-певческих традиций с их последующим практическим освоением на занятиях ансамблевого пения, лежит в основе деятельности учебно-творческого исполнительского коллектива. Такая установка на подлинность исполнения песенного традиционного материала певцами, с присущим региональным своеобразием, является базой для будущих выпускников – руководителей и хормейстеров в деле противостояния всеобщему «размыванию» специфических признаков русских традиционных песен, преобладающему в современных любительских и профессиональных народно-певческих коллективах. Лишь немногие из них могут продемонстрировать сценическое воплощение песенного традиционного материала и народной хореографии, при соблюдении всех закономерностей фольклорного жанра в его общем понимании.

В процессе практических занятий по освоению русских народных песен различных певческих стилей России в рамках дисциплины «Ансамблевое пение» обучающиеся постигают всю глубину произведения, ее музыкально-поэтическую образность. Устность – одна из составляющих признаков музыкального фольклора, которая является частью традиционной культуры, представляющая собой постоянное движение от исполнителя к исполнителю, поэтому, во время исполнения произведения певцами работает механизм традиции: пение – восприятие – осознание – воспроизведение. Вместе с тем, обладая устойчивыми конструктивными и содержательными элементами, традиционный песенный образец не находится в застывшем состоянии, он получает постоянное развитие, пополняемое из каждого последующего источника. Здесь же включается в работу еще один признак музыкального фольклора – вариативность, изме-

няемость песенных образцов, зависимость от среды создания и региональной принадлежности. Носители русской традиционной песенной культуры обладали большим мастерством в создании вариантов основного напева песни и его подголосков. Во время исполнения песни народные певцы обогащали музыкальную ткань оригинальными попевками и украшениями, поэтому каждое последующее исполнение звучало по-другому [2, с. 34].

В этом контексте в рамках деятельности учебного исполнительского коллектива необходимо включать работу по овладению навыком варьирования основного напева песни. Необходимо заметить, что умение варьировать, и как высшая ступень варьирования – импровизация, используется только в том случае, если исполнительский состав имеет достаточный уровень вокально-технической подготовки. В противном случае, данная работа может повлечь за собой нежелательный результат. Навык варьирования приобретается постепенно, посредством длительного и скрупулезного поиска. В современной творческой исполнительской практике можно наблюдать, что даже весьма опытному музыканту-инструменталисту требуется определенное время для перестройки на импровизацию вокальной музыки, а тем более народной – имеющей свои специфические, часто непривычные ладоинтонационные, а также исполнительские особенности.

Начинать обучение вариативному развитию мелодических линий голосов следует с простых, хорошо выученных народных песен. На первом этапе работы необходимо преодолеть стереотип устоявшегося голосоведения, сойти со «стереотипа», и не бояться «спеть не так». Со временем неуверенность певцов будет уменьшаться, а варианты напева приобретут разнообразие. В репетиционной работе повторение вариантов неизбежно, целесообразно соблюдать в этом чувство меры. В связи с этим, ансамблевую партитуру, имеющую недоработки и выученную до определенной степени, необходимо отложить на некоторое время. Если же звучащая партитура, по мнению преподавателя и исполнителей, имеет оригинальный, высокохудожественный вариант, ее нотируют со всеми ремарками, так как исполнительский состав ансамбля со временем сменится. При необходимости подобная работа проводится и в отношении хореографических движений, если того требует жанр песни. Необходимо обратить внимание на то, что хореографическая лексика хороводной или плясовой песни, использование пластического движения в пении никогда не были одинаковыми для всех исполнителей – участников действия. В зависимости от жанровой принадлежности песен, от региональной специфики, ими использовались всевозможные дробы в простых и сложных комбинациях, ключи, «разговорность» рук, которые гармонично дополняли звучание песен. Для развития творческого потенциала учебного исполнительского коллектива в целом и каждого отдельного исполнителя в области народной хореографии в образовательном стандарте предусмотрена дисциплина «Русский народный танец». Здесь на первом плане стоит задача получения навыков студентами исполнения песен с использованием хореографических движений. Процесс освоения и сценического воплощения скорых хороводных и плясовых песен предполагает выработку протяженного дыхания, ритмической пульсации в движении, умения держаться на сцене во время хореографического движения.

Еще одна область межпредметной связи касается передачи в исполнении русской народной песни ее специфических и характерных черт, которые присущи каждому народно-певческому региональному стилю России. Обратим внимание на основные аспекты, которые необходимо учитывать в процессе обучения и творческой деятельности исполнительского коллектива. Итак, своеобразие традиционного пения отражается в особенностях местного диалекта. Нужно научить обучающихся осознанно воспринимать диалект не как искажение литературного стиля, а как источник живой речи, которая служила мелодической основой для появления всего музыкального богатства русских песен. Проговаривание поэтического текста песни на диалекте, с его специфическими особенностями способствует формированию певческой позиции пения, свойственной той или иной региональной традиции. Учебно-методическим материалом для работы над освоением региональных диалектных особенностей являются устно-поэтические жанры – поговорки, пословицы. Для наиболее точного воспроизведения фонетических особенностей песенного образца, в процесс необходимо включать работу по прослушиванию аутентичных записей.

Наряду с диалектными особенностями региональная специфика песенных образцов прослеживается в музыкально-стилистических закономерностях, присущих певческим традициям

России. К локальным характеристикам относятся такие признаки, как: тембровые особенности голоса, всевозможные исполнительские приемы, жанровый состав. Варианты одной и той же песни, записанные от разных исполнителей, в разных населенных пунктах, могут дать общую картину о её структуре, форме и музыкально-поэтических особенностях, при этом, каждый новый вариант будет иметь художественную ценность. Работа по стилистическому анализу всех вариантов – это обогащение слухового опыта обучающихся, позволяющий использовать его в творческо-исполнительской практике. Для формирования полного представления о местной исполнительской традиции во всех ее проявлениях необходима работа по определению жанровой структуры изучаемого стиля. Реконструкция русской традиции невозможна без осознания особенностей существования народных феноменов в определенном этнографическом контексте. Возникновение всех форм музыкального фольклора происходило в связи с определенными ритуальными или бытовыми практиками; бытование фольклорных жанров всегда регламентировала традиция. Календарные и свадебные обряды, система праздников и молодежных увеселений образует целый ряд жанров, находящихся в закреплённом традицией месте. На современном этапе состояние местных традиций неоднозначно, поэтому задача реконструкции музыкального фольклора русского народа стоит очень остро. Создание реконструкции праздничного действия, хороводной или плясовой песни, максимально приближенной к первоисточнику требует кропотливой вокально-хоровой работы, как со стороны преподавателя, так и полной отдачи со стороны обучающихся.

Исполнение песенных образцов в учебно-творческом коллективе не должно быть только копированием пения носителей традиции. Зачастую народные певцы преклонного возраста могут спеть только мелодическую линию основного напева без соответствующего жанру исполняемого произведения надлежащего тембра и динамики. В подобных случаях, при возможности, следует уделить внимание комментариям исполнителей, которые могут пояснить особенности исполнения песни, включающие в себя силу звука, tessitura условия, возможные исполнительские приемы, специфику дыхания. Так, на основе слухового анализа музыкальных образцов различных жанров фольклора, студенты

получают представление о характере звучания и манере пения уличных, ряда жанров календарных, вечерочных песен, материнского фольклора.

Целесообразно в репертуар ансамбля включать обрядовый фольклор, так как работа над его освоением более всего приближает исполнителей к традиционному контексту. Современное исполнение обрядовой песни прозвучит с большой степенью достоверности при реконструкции непосредственно обрядовой ситуации. Наиболее яркими по образному и музыкально-поэтическому содержанию являются свадебные песни. В сценическом воплощении свадебный обряд может быть представлен во всем разнообразии песенных жанров, сопровождающих основные этапы обряда: сватовство, девичник, встреча свадебного поезда, свадебный пир и другие элементы. В процессе работы над сценическим воплощением, обучающиеся погружаются в атмосферу свадебного обряда, получают соответствующий эмоциональный подъем для исполнения обрядовых песен. С другой стороны, непосредственное участие в обрядовом действии позволяет студентам почувствовать себя носителями традиционной музыкальной культуры русского народа, а значит, и ее преемниками, способными передавать богатства традиционного наследия новым поколениям и обеспечить продолжение традиций в будущем.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что взаимосвязь учебных дисциплин «Народное музыкальное творчество», «Региональные фольклорные стили» и «Ансамблевое пение» направлена на подготовку высококвалифицированного специалиста в области народно-певческого исполнительства.

Эта взаимосвязь создает условия и возможность реализации индивидуальности каждого студента, его самообразования, повышения профессионализма. Особое внимание следует уделять формированию осознания студентом личной ответственности за результаты профессиональной деятельности. Причем, уровень сформированности определяет качество реализации деятельности в процессе решения профессиональных задач и обеспечивает успешный переход от системы вузовской подготовки в сферу профессиональной творческой деятельности как компетентного специалиста, подготовленного к воспроизведению основных элементов традиционной музыкальной культуры русского народа.

Библиографический список

1. Конаржевский Ю.А. *Анализ урока*. Москва: Педагогический поиск, 2000: 336.
2. Аркин Е.Я. *Работа с фольклорным ансамблем*. Омск: ОмГУ, 2000: 40.

References

1. Konarzhevskij Yu. A. *Analiz uroka*. Moskva: Pedagogicheskij poisk, 2000: 336.
2. Arkin E. Ya. *Rabota s fol'klornym ansamblem*. Omsk: OmGU, 2000: 40.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 373

Solomina L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk Humanitarian Academy (Omsk, Russia), E-mail: iada.web@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF TOLERANCE AMONG STUDENTS. The article presents research on a problem of effective formation of tolerance. The analysis of scientific research allows distinguishing several groups of conditions of tolerance formation of pupils: methodological (including axiom-logic), socio-cultural, psychological, and pedagogical. Many researchers believe it is necessary to know the levels of its manifestation in students, to learn about the causes of these phenomena. The article defines criteria and indicators of the manifestations of tolerance, which are reflected in its structure and includes three major components: intellectual-cognitive, emotional-motivational, and behavioral. The material presented leads to the conclusion that the pedagogical conditions and levels of formation of tolerant relations needs to ensure the success of the training and education of tolerance.

Key words: tolerance, pedagogical conditions, individual characteristics of students, personality development of student.

Л.А. Соломина, канд. пед. наук, доц. Омской гуманитарной академии, г. Омск, E-mail: iada.web@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме эффективного формирования толерантности. Анализ научных исследований позволил выделить несколько групп условий формирования толерантности у школьников: методологические (в том числе аксиологические), социокультурные, психологические, педагогические. Многие исследователи считают необходимым знать уровни ее проявления у учащихся, изучать, причины этих проявлений. В статье сформулированы критерии и показатели проявлений толерантности, отражающие её структуру, включающие три важнейших компонента: интел-

лектуально-познавательный, эмоционально-мотивационный, поведенческий. Представленный материал позволяет сделать вывод, что педагогические условия формирования толерантности должны обеспечивать успешность обучения и воспитания толерантности.

Ключевые слова: формирование толерантности, педагогические условия, индивидуальные особенности обучающихся, развитие личности школьника.

Развитие толерантности является объективной потребностью современного общества. Социальная нестабильность XXI века привела к развитию негативных явлений практически во всех сферах социальных отношений, в том числе и толерантных. Под педагогическими условиями мы понимаем такие процессы, явления, действия, включение которых в педагогических процесс формирования толерантности влечет за собой её интенсивное становление, помогает ему и обогащает его. Каждое условие в определенном отношении является причиной, оказывающей положительное воздействие на развитие толерантных ценностей у школьников. В природе и обществе существует бесчисленное множество различных причин, которые могут совершенствовать процессы развития. Соответственно существует и многообразие условий, помогающих и обеспечивающих развитие личности человека. Среди них могут быть главные, неглавные, простые, составные, однофакторные, объективные и субъективные, всеобщие, особенные, единичные. Выделяют также материальные и идеальные причины и условия, информационные и энергетические, динамические, социальные и другие. Анализ исследований позволил выделить несколько групп условий эффективного формирования толерантности у школьников: методологические (в том числе аксиологические), социокультурные, психологические, педагогические. Рассматривая, например, аксиологические условия Е.П. Хорошилова считает, что эта группа условий предполагает ориентацию образовательных отношений на ценности – идеалы гуманистического характера. Гуманизм выражает принцип мировоззрения (в том числе нравственности), в основе которого лежит убеждение в безграничности возможностей человека и его способностей к самосовершенствованию, требование свободы и защиты личностного достоинства, идея о праве человека на счастье и о том, что удовлетворение его потребностей и интересов должно быть конечной целью общества. В ее же исследовании в качестве методологических условий гуманистического характера, имеющих прямое отношение к толерантному воспитанию, называются такие, как культурологический (или социокультурный) личностно-деятельный, диалогический и индивидуально-творческий. В исследовании данные подходы обозначены в качестве общеметодологических условий.

Среди мировоззренческих условий исследователь Хачирова И.Х. называет перспективные цели образования, наличие конструктивных целей деятельности, Т.А. Ильина – воспроизведение в процессе и результатах обучения совокупного интеллектуального, нравственного, гражданского, культурного потенциала общества, М.Э. Джантотаева, М.М. Ляу включают в число мировоззренческих условий такие, как опору на личную позицию и опыт учащихся, использование традиций и инноваций в педагогическом процессе.

В группу психологических условий анализ современных исследований позволил включить такие, как «эмпатийная направленность педагогической деятельности, диалогизация процесса формирования эмпатии, развитие способностей рефлексировать результаты своей деятельности, стимулирование рефлексивного мышления»; создание службы психолого-педагогической поддержки и делегирование педагогам и специалистам функций, связанных с формированием этнического самосознания»; противоречие между изменчивостью и стабильностью основных компонентов психики, а также противоречие между глобальными и временными дифференцированными структурами на всех уровнях психического развития детей.

Ярко выраженная готовность школьников к положительному восприятию и осмыслению явлений общественно-политической, экономической, трудовой жизни общества, окружающих взрослых, доверчивое отношение к слову учителя. И действительно, спорить с этим положением трудно, поэтому необходимо постоянно ориентировать ребят на материал о моральности, доброте, о толерантности. И одной из задач обучения и внеклассной работа должно стать развитие у детей охотного восприятия такой информации, позитивное отношение к проявлениям толерантности.

Существует потребность школьников в оценке своего поведения учителями, родителями, авторитетными взрослыми. Автор считает, что данная потребность отражает потребность ребенка в самоутверждении. Конечно, для ребенка исключительно значима похвала взрослого, но все-таки, по нашему мнению, названная потребность в самоутверждении намного большее значение должна иметь в работе с учащимися старшего школьного возраста.

Существует и доверчивое подчинение авторитету. Как правило, учащиеся выполняют требования учителя беспрекословно, не вступают с ним в споры. Они доверчиво воспринимают оценки учителя, подражают ему в интонациях, в манере держаться. Если учителем дано задание, то выполняют его так, как разбирали в классе. Растет значимость авторитета одноклассников, который воспринимается без обсуждения. Для подражания выбирается одноклассник с добрым сердцем, как правило, хорошо успевающий, с безупречным поведением. Направленность школьника на внешний мир. Факты, события внешнего мира оставляют у ребят сильное впечатление. Дети любят рассказывать об увиденном. При этом запоминают много подробностей. Поэтому можно согласиться с автором в том, что эта предпосылка, эта особенность ребят школьного возраста, особенно благоприятна для развития эмоций детей, для воспитания доброты. Причем, дети сочувствуют положительным героям, одобряют их поступки, в которых просматриваются гуманное отношение к окружающим, доброта, дружелюбие, героизм, горячая любовь к Родине. Еще одно условие – учёт индивидуальных особенностей ребят также не вызвала у нас никаких возражений. В данном случае мы рассматриваем индивидуальные различия учащихся как основу индивидуального подхода в воспитании. Педагогический учет этого психологического условия означает, что нужно выбирать особые средства, способы и приемы педагогического воздействия с учетом своеобразия каждой личности. Психологический аспект выражается в изучении этого своеобразия, особенностей психики, своеобразия отношений с окружающим материальным миром, с социальной средой. Среди индивидуальных своеобразий личности школьника можно выделить два блока: врожденные и приобретенные. Среди врожденных – особенности темперамента, эмоциональные реакции, моторика, задатки. Приобретенные особенности и свойства – это познавательная эмоционально-волевая, характерологическая или поведенческая стороны личности школьника. На наш взгляд, последнее условие является обобщающим всех предшествующих условий, поскольку и направленность учеников, и их грамотность, подготовленность, и уровень нравственного самосознания, и уровень потребностей – это индивидуальные характеристики личности школьников. В то же время такие характеристики, как «ярко выраженная готовность к положительному восприятию и осмыслению явлений общественно-политической жизни, трудовой стороне жизни общества, окружающим взрослым или потребность ребят в оценке своего поведения учителем, доверчивое подчинение авторитету и др.» отражают то типическое, что свойственно личности школьника, поэтому эту совокупность особенностей можно назвать возрастными, то есть свойственными только данному возрасту. Мы бы всю предложенную В.И. Новиковой совокупность предпосылок назвали условием, в котором нашли отражение учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

В исследованиях рассматривается диалогическая сторона как условие функционирования социокультурного пространства ребенка. Само социокультурное пространство трактуется как «территория встречи (той самой встречи, о которой в свое время писали и М. Бубер, и М.М. Бахтин) социума и культуры с входящим в мир индивидом». Первоначально оно локально и ограничено кругом притяжения семьи. А позже неперенным условием его функционирования должна стать обширная сфера многообразных феноменов: пространства, нормы и свободы, принуждения и увлечения, сфера персонального и надперсо-

нального пространства» [1]. Причем, далеко не сразу оно становится толерантным. Многие авторы, занимающиеся агрессией ребенка, подчеркивают, что это социокультурное пространство поляризовано, динамично, конфликтно. Поэтому необходимо еще одно условие – мир взрослых, педагогов, благодаря чему ребенок сможет увидеть баланс между свободой и нормой, между добром и злом, между императивом, репрессивностью и антиавторитарностью. Среди социокультурных условий называются также взаимодействие и комфорт с окружающей средой, сотрудничество с родителями школьников, помощь школе со стороны общественности, учреждений дополнительного образования и др.

Следующую группу условий составили педагогические, куда включают целенаправленность толерантных воздействий, опору на уровни толерантной подготовки школьников, единство учебной и внеклассной работы, наличие специализированных программ толерантного воспитания. По мнению С.С. Товгазовой, важное методическое значение имеют такие условия, как включение педагога и учащихся в активное предметное взаимодействие на основе коммуникативности, преодоление педагогических конфликтов, оказание поддержки личному росту учащихся, умение отобрать для урока информацию, вызывающую эмоциональный положительный отклик ребят, наличие специальной информации на уроках и внеклассной работе о толерантности, совместность реакций собеседников и др.

Большинство исследователей толерантного воспитания считают, что необходима система в ее осуществлении, которая должна включать изучение культуры народов своего края, региона, жителем которого человек является. Важным фактором реализации целей и задач поликультурного образования и воспитания является не только школа и семья, но и общество. «Обладая возможностями как самостоятельная и саморазвивающаяся система, оно формирует общественное сознание, нормы поведения, обычаи, традиции, ответственность» [2]. В зарубежных исследованиях отмечается, что проблема толерантности является частью проблемы насилия, которая в школах оказывается следствием принуждения – формы поведения, которая рассматривается как один из симптомов нетерпимости.

В России несколько лет назад уже создана специальная федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», в которой определяются условия и пути формирования толерантных установок у людей. Разработчики программы считают, что условиями, детерминирующими развитие толерантного сознания, чувств и поведения у подрастающего поколения станут дополнительные образовательные программы, обучающие диалогу, новые законы, обеспечивающие распространение норм толерантности, специальное финансирование толерантных направлений, проведение экспертиз публикаций, теле и радиопрограмм, провоцирующих разжигание розни между людьми, с чем невозможно не согласиться.

В.В. Шалин в своей монографии «Толерантность», считает, что необходима гуманитаризация содержания всех предметов, усиление нравственного воспитания во внеклассной работе. В этой связи, по его мнению, логичной выглядит тенденция реабилитации (пока частичной и осторожная) эзотерических, ми-

стических и религиозных форм знания... [3]. Один из главных принципов религиозного образования заключается в том, что изложение предмета заключается на языке толерантности. Реализуя модель педагогических условий формирования толерантности на практике, мы также организовали ряд проблемных дискуссий, во время которых школьниками обсуждались как проблемы межкультурных отношений, так и проблемы их собственной культурной идентичности, прав человека, плюрализма мнений, демократической власти. Определение подростком своей позиции по этим вопросам влияет и на развитие его отношения к представителям иных культур: к их правам, к их возможности пропагандировать свои ценности, к их равноправному с представителями доминирующей культуры участию во власти [4]. Вот некоторые темы дискуссий, которые так же, как и игровые занятия, встраивались в учебный процесс: «Есть ли такое право: быть не таким, как все?»; «Понятие «национальная принадлежность» в современном мире» и другие. Необходимо усиление вопросов толерантности в таких курсах, как «Обществознание», «Всеобщая история», «Искусство», «Технология»; в том, что детерминирующее воздействие окажет гуманитаризация образования в целом, совершенствование нравственного воспитания [5]. Одним из условий эффективного формирования толерантности, как показал анализ, является необходимым знать уровни ее проявления у учащихся, изучать, причины этих проявлений. Критерии и показатели проявлений толерантности отражают ее структуру и включают три важнейших компонента: интеллектуально-познавательный, эмоционально-мотивационный, поведенческий.

Интеллектуально-познавательный критерий предполагает наличие у школьников определенного запаса представлений о добре и зле, о национальностях нашей страны, о культуре и языке того региона, в котором живет школьник, его традициях, сказках, народных героях, о Родине, фольклоре.

Эмоционально-мотивационный критерий требовал учета доброжелательного отношения к товарищам по классу, к школе, проявлений нравственной готовности в различных ситуациях общения, стремления помочь своим товарищам, эмоциональной восприимчивости, дружелюбности у детей.

Поведенческий (эпидемиологический или деятельностно-практический критерий) требовал оценки толерантного поведения школьников, особенно таких его проявлений, как активность в освоении и реализации норм толерантности, ненасилие, умение дружить, не обижать слабых, отсутствие напряженности во взаимоотношениях с товарищами, саморегуляции, оптимизм, гуманизм, реализация полученных знаний о толерантности в деятельности и общении со своими товарищами.

Общественные условия развития личности, степень ее социальной зрелости и активности, психический настрой, личностные качества, характер и содержание социальных противоречий, экономические и политические, культурные и бытовые условия, составляют среду становления и развития человека как социального объекта. Педагогические условия должны обеспечивать успешность обучения и воспитания толерантности. Характер межличностных отношений, основанный на толерантности, должен обуславливать эффективное становление толерантной личности.

Библиографический список

1. Стрельцова Л.В. *Страницы дружбы и добра*. Москва: Школьная библиотека, 2011.
2. Столяров Ю.Н. *Библиотечный фонд для детей*: учебное пособие. Под редакцией Ю.Н. Столярова. Москва: Школьная библиотека, 2005.
3. Шалин В.В. *Толерантность (культурная норма или политическая необходимость)*: монография. Ростов-на-Дону, 2000.
4. Чебыкина О.А. Беседы с родителями о проблемах формирования толерантности личности. *Воспитание школьников*. 2012; 1: 46.
5. *Ярославский педагогический вестник*. 2003; 1: 61.

References

1. Strel'cova L.V. *Stranicy druzhby i dobra*. Moskva: Shkol'naya biblioteka, 2011.
2. Stolyarov Yu.N. *Biblioteknyj fond dlya detej*: uchebnoe posobie. Pod redakciej Yu.N. Stolyarova. Moskva: Shkol'naya biblioteka, 2005.
3. Shalin V.V. *Tolerantnost' (kul'turnaya norma ili politicheskaya neobhodimost')*: monografiya. Rostov-na-Donu, 2000.
4. Chebykina O.A. Besedy s roditel'yami o problemah formirovaniya tolerantnosti lichnosti. *Vospitanie shkol'nikov*. 2012; 1: 46.
5. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2003; 1: 61.

Статья поступила в редакцию 23.11.17

УДК 37.035.6

Tomilin A.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Life Safety, State Marine University n.a. Admiral F. F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru

Dorofeev A.M., commander of the cadet company, State Marine University n.a. Admiral F. F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru

TARGET-ORIENTED APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF MODERN PATRIOTISM OF A PROFESSIONAL. In modern conditions patriotic ideas, the formation and development of patriotism among various categories of Russian citizens, including military personnel, is given more and more constructive attention. National scientists and young researchers actively search for the most effective means, forms and methods of patriotic education of the Russians. According to the authors, the application of program-target approach will significantly reduce the time of a purposeful educational impact on the effective and efficient education of patriots. The article reveals the basics and contents of the program-target approach, the expediency of its application in the development of patriotism among professional military men passing military service on posts of sailors and sergeants on contract service.

Key words: soldier, patriotism, contract service program-target approach, program design, professional development, purpose.

А.Н. Томили́н, д-р пед. наук, проф. каф. Безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

А.М. Дорофеев, командир курсантской роты, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛА

В современных условиях патриотической идее, формированию и развитию патриотизма у различных категориях граждан России, в том числе и военнослужащих, уделяется все большее и конструктивнее внимание. Отечественные ученые и молодые исследователи активно ведут поиск наиболее эффективных путей, форм и методов патриотического воспитания россиян. По мнению авторов, применение программно-целевого подхода позволит существенно сократить сроки целенаправленного воспитательного воздействия по результативному и эффективному воспитанию патриотов.

В статье раскрывается сущность и содержание программно-целевого подхода, обосновывается целесообразность его применения в интересах развития патриотизма у профессиональных военнослужащих, проходящих воинскую службу на должностях матросов и старшин на контрактной службе.

Ключевые слова: военнослужащий контрактной службы, патриотизм, программно-целевой подход, программа, проектирование, профессионал, развитие, цель.

Актуальность статьи обусловлено следующими факторами: а) ренессансом идеи патриотизма и признанием его общенациональной идеей, мощной консолидирующей силой российского народа; б) спецификой и особенностями военно-профессиональной деятельности воинов-контрактников, значимостью их патриотического воспитания (ПВ), потребностью поиска нового методологического подхода к исследованию и реализации процесса развития патриотизма данной категории военнослужащих.

Изучение научной литературы, взглядов отечественных ученых [1; 2; 3; 4; 6; 7] позволяют говорить о целесообразности применения возможностей программно-целевого подхода в интересах развития патриотизма и патриотических качеств у военнослужащих.

Различные аспекты программно-целевого подхода рассматривали Н.А. Абрамова, М.С. Васильева, А.М. Моисеев, Г.В. Му-

хаметзянова, Н.Г. Санникова, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова, А.Ф. Шарфеева и др., которые внесли заметный вклад в развитии концептуальных основ, идей и положений программно-целевого подхода, разработке программ образования и воспитания учащихся.

В общем виде программно-целевой подход рассматривается как важнейшее средство, содействующее созданию и качественному изменению социально-педагогических и культурно-образовательных процессов. По своей сути подход представляет собой научный метод решения сложной проблемы посредством разработки и реализации тематической программы, ориентированной на поставленные цели, достижение которых обеспечивает решение имеющей проблемы [1; 2].

В то же время программно-целевой подход представляет собой четкую систему намечаемых, запланированных и подде-

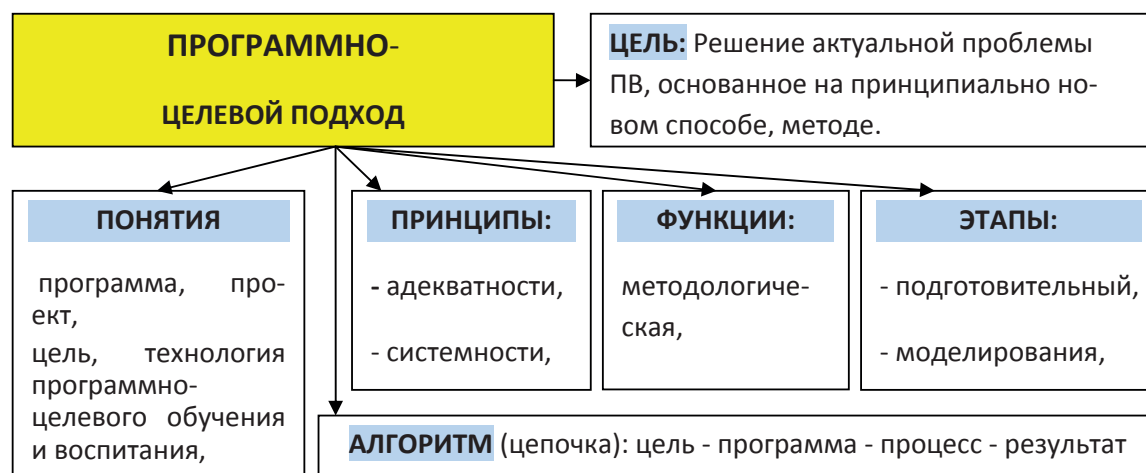


Рис. 1. Концептуальное содержание программно-целевого подхода

жащих осуществлению мер, действий, проведение которых призвано обеспечить достижение единой, заранее поставленной цели. Подход позволяет провести всю организаторскую работу по подготовке и управлению, намеченным воспитательно-патриотическим процессом. Концептуальное содержание программно-целевого подхода к воспитательно-патриотической деятельности показано на рис. 1.

Характерными особенностями подхода являются [1; 2]:

- целевое применение при наличии проблемных ситуаций, не находящихся своего решения в инерционном режиме функционирования и развития программируемой системы;
- позволяет принять специальные программные меры, сконцентрировать усилия, мобилизовать ресурсные возможности в интересах решения проблемы в течение определенного срока;
- рассматривается в качестве источника развития;
- предусматривает последовательное соблюдение следующего алгоритма (цепочки): цель – программа – процесс – результат.

Следовательно, программно-целевой подход относится к категории проблемно-ориентированных, тесно связанных с решением насущных, масштабных и долговременных проблем и может быть использован в интересах ПВ военнослужащих.

Важнейшими компонентами подхода являются: целевой и программный.

Рассмотрим целевой компонент. Вопрос о цели ПВ не обходит ни один исследователь темы патриотизма. Особый интерес для нашего исследования представляют определение цели ПВ таким учеными как Н.В. Адаева, А.А. Аронов, Г.Х. Ахметшина, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, В.В. Гладких, В.В. Дьяченко, С.И. Кожевников, А.Д. Лопуха, В.И. Лутовинов, А.И. Ляженко и др.

Так, с точки зрения Г.Х. Ахметшиной [3] цель ПВ – развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития. А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев, говоря о модели воспитания патриотов, отмечают, что «целевой аспект модели предполагает направленность на развитие адекватного и однозначно задаваемого качества – ценностного отношения к Родине, полноценного проявления всех его компонентов (сознания, бессознательного, подсознательного, эмоционально-мотивационного, чувственного, смыслообразующего, деятельностно-регулятивного и проч.)» [4, с. 125]. Конкретная цель ПВ личности содержится в Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации, определяемую как «развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития» [5].

Следовательно, цель патриотического воспитания современного профессионала – формирование патриотизма (высокого уровня) как интегративного качества личности на основе программно-целевого подхода, в интересах развития ее патриотических свойств и качеств, умственного, физического, гражданского, духовно-нравственного и военного компонентов, проявляемых в жизни, деятельности и поведении.

Другой компонент рассматриваемого подхода – программа.

Проектная парадигма в практике воспитательно-патриотической деятельности в последнее время все больше получает распространение. Согласно взглядам С.Н. Томилиной [6], С.И. Фоменко [7] и др. проектирование позволяет осуществить конструктивный шаг формирования патриотизма, патриотической позиции, дальнейшего развития и совершенствования патриотических качеств воспитанников.

Названные авторы предлагают в интересах воспитания патриотов применять целевые программы, включающие ряд учебных модулей, в том числе: исторический, мотивационный, культурный, деятельностный, установочный и др.

По мнению Я.Р. Перадзе, целевая программа выступает в качестве действенного технологического проекта, определяет

стратегию и тактику процесса воспитания личности. Целевую программу развития патриотизма следует рассматривать как нормативный документ, отражающий целевые установки, конкретные задачи, содержательную основу воспитательно-патриотической деятельности, логику её построения, выбора технологий обучения и воспитания, методов контроля и педагогической диагностики [6; 7].

Следовательно, применительно к организации процесса воспитания патриотизма у воинов-контрактников ВМФ целевая программа призвана способствовать осуществлению идеи всестороннего личностного развития воинов в сфере патриотизма, и реализуются в рамках военно-служебной и внеслужебной деятельности. Ключевыми особенностями такой целевой программы являются:

1. Государственно-патриотическая направленность программы, обеспечивающая формирование государственно-патриотической позиции, включающее мировоззрение, убеждения, сознание, государственный подход и государственное отношение к выполнению военно-профессиональных обязанностей, защите государственных интересов и рубежей Отечества в мирное и военное время.

2. Направленность программы на раскрытие новых ценностных смыслов развития личности на основе углубления в освоении теоретических знаний о патриотизме и патриотическом воспитании, отечественной истории, культуре, традиций (военных, боевых, профессиональных).

3. Ориентация на социально-патриотическом опыте старших поколений военных моряков, героическую историю ВМФ.

4. Учет наиболее актуальных и важных проблем для личности воина-контрактника, его военно-профессионального становления.

Успешная реализация программы развития патриотизма воинов зависит от:

- тесного взаимодействия с государственными структурами, общественными организациями и религиозными конфессиями;
- деятельного участия органов военного управления, офицерского состава воинской части (корабля);
- инициативной позиции самих воинов-контрактников по овладению целевой программой.

Программно-целевой подход в организации процесса развития патриотизма воинов-контрактников содействует:

- развитию реалистической Я – концепции, формирования уважения к другим, чуткости к анализу нравственных и гражданско-патриотических проблем, склонности к самоанализу, настойчивости в выполнении заданий, овладение формами сотрудничества;
- воспитанию патриотических чувств, любви к Родине, родному краю, приобщение к традициям России, ее Вооруженных Сил;
- формированию социально-патриотических знаний, умений и навыков, готовности на практике применить полученные знания о патриотизме, о героических поступках защитников Отечества, о боевых традициях армии и флота РФ;
- формированию и развитию нравственных и патриотических качеств;
- коррекции уровней патриотизма воинов-контрактников на основе педагогической диагностики;
- развитию профессиональных интересов и ПВК, способности к жизненному и дальнейшему профессиональному саморазвитию;
- формированию у воинов-контрактников целостной картины мира, понимания ценности окружающей действительности.

Таким образом, использование в воспитательно-патриотической деятельности программно-целевого подхода позволяет придать воспитательному процессу ясную и отчетливую целенаправленность, вовлечь в работу с воинами-контрактниками органы военного управления, весь командный и воспитательный состав воинской части (корабля), обеспечивать ориентацию разработанной целевой программы развития патриотизма на реализацию многообразных потребностей, интересов, способностей и желаний воинов-контрактников в этой сфере.

Библиографический список

1. Перадзе Я.Р. *Программно-целевой подход к организации воспитательной деятельности в оздоровительно-образовательном учреждении*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2012.
2. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности. *Высшее образование в России*. 2008; 8: 104 – 110.

3. Ахметшина Г.Х. *Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2015.
4. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодежи в современном российском*: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
5. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации*. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online>
6. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение военно-патриотического воспитания военных моряков*: монография. Новороссийск, РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
7. Фоменко С.И. *Патриотическое воспитание будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза на основе системно-деятельностного подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2013.

References

1. Peradze Ya.R. *Programmno-celevoj podhod k organizacii vospitatel'noj deyatel'nosti v ozdorovitel'no-obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2012.
2. Muhametzyanova G.V. *Proektno-celevoj podhod – imperativ formirovaniya professional'noj kompetentnosti*. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; 8: 104 – 110.
3. Ahmetshina G.H. *Patrioticheskoe vospitanie kak faktor formirovaniya grazhdanskoj identichnosti uchasheshsya molodezhi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2015.
4. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v rossijskom*: monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
5. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online>
6. Tomilina S.N. *Programmno-diyagnosticheskoe soprovozhdenie voenno-patrioticheskogo vospitaniya voennykh moryakov*: monografiya. Novorossiysk, RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
7. Fomenko S.I. *Patrioticheskoe vospitanie buduschih oficerov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza na osnove sistemno-deyatelnostnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2013.

Статья поступила в редакцию 28.11.17

УДК 378

Fortova L.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of State and Legal Disciplines, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru

Evsyukova N.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovykh (Vladimir, Russia), E-mail: eniizxarkova@mail.ru

HIGHER SCHOOL IN MODERN REALITIES OF THE RUSSIAN SOCIETY. The article examines the state of higher education in the context of the Russian society. The important role of education in improving human relationships with the environment is shown, the main tasks of higher education are analyzed, the factors influencing the quality of higher education are determined to the greatest extent. The indicators of the spectrum of social problems of higher education, identified in Russian society, are listed. The indicators of the spectrum of social problems of higher education, identified in Russian society, are listed. The conclusion is drawn that the real cultural development of modern society depends on the level of modern education, which gives the person the opportunity to develop creative abilities, which allows him to improve his personal potential, and helps to adapt effectively to social life.

Key words: higher school, Russian society, national education, education, structural components, system of national education, levels of modern education.

Л.К. Фортובה, д-р пед. наук, проф., проф. каф. государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России, г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru

Н.И. Евсюкова, канд. пед. наук доц. каф. педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: eniizxarkova@mail.ru

ВЫСШАЯ ШКОЛА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ РОССИЙСКОГО СОЦИУМА

В данной статье рассматривается состояние высшей школы в условиях российского общества. Показана важная роль образования в улучшении взаимоотношений человека с окружающей средой, проанализированы основные задачи высшего образования, определены факторы, влияющие в наибольшей степени на качество высшего образования. Перечислены индикаторы спектра социальных проблем высшего образования, констатированные в российском обществе. Делается вывод о том, что реальное культурное развитие современного социума зависит от уровня современного образования, дающее возможность человеку развивать творческие способности, позволяющее улучшить свой личностный потенциал, способствует эффективно приспосабливаться к социальной жизни.

Ключевые слова и фразы: высшая школа, российское общество, национальное образование, образование, структурные компоненты. Система национального образования, уровни современного образования.

Кардинальные изменения российского общества инициируют обновление парадигмы этнического образования. Стратегическая важность эволюции образования в России детерминирована тем, что как сказал ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова академик РАН В.А. Садовничий «у России наших дней есть только два приоритета обеспечения национальной безопасности – образование и национальная целостность, территориальная целостность и образование. Все остальное – производное от них... национальная система образования – одна из важнейших составляющих российского государства» [2, с. 3 – 8].

Роль образования в социокультурном, экономическом, правовом, нравственном развитии социума бесспорна. Можно с уверенностью сказать, что оно выступает катализатором социальных модификаций. Образование позиционируется с основополагающим социальным институтом, инициирующем

подготовку ответственного, думающего, социально зрелого, мобильного индивида, готового и умеющего работать в непростых условиях глобализованного общества. Разделяя мнение Ж. Аллака, заявляем, что именно образование способствует трансформации культуры, воспроизведению и конструированию социальных функций и статусов [1, с. 21]. Транслируя ценности человеческой культуры, реально интегрируя все формы жизнедеятельности индивида, образование способствует созданию условий, помогающих оптимальному взаимодействию человека с миром. «В той степени, в которой человек изменяет окружающую его внешнюю среду, весь исторический процесс необходимо рассматривать как образовательный, а образование – как способ формирования человека внутри общества» [3, с. 7].

Организуя целостную многоаспектную самодетерминацию индивида, образование предстает в качестве мощного фактора культуры. Совершенствование человека происходит за счет

обогащения субъективного опыта, приобретения и развития способности к трансформации внешней среды, через воздействие на нее. Образование раскрывает задатки человека, когнитивную сферу, талантливость и креативность. Ж. Аллак утверждал, что когда социально-политическая и экономическая политика государства будет конструктивной, образование сможет готовить одаренных, мобильных, четко представляющих свою жизненную стратегию индивидов. В этом случае нивелируются социальные диспропорции, поражающие любое общество по всей траектории его эволюции.

Высшее образование – это основополагающее условие экономического развития социума. Целостное развитие в образовательных организациях интеллектуальных и нравственных ресурсов личности в их конструктивной взаимообусловленности инициирует эффективное, гуманное освоение индивидом потенциала природы и социума, актуализирует совершенствование просоциальных технологий изыскания материальной и духовной составляющих, опираясь на гуманистические приоритеты развития человеческой культуры.

Область образования мы экстраполируем как стратегию для совершенствования национальной экономики и как основополагающий ареал жизни человека. Ум, но не технология являются базовым капиталом и настоящего, и будущего. Кризисное состояние российского общества делает еще более важным значение высшего образования. Правовое сознание, правовая культура, правовое воспитание не могут сформироваться у необразованного, примитивного индивида. Когда мы постулируем, что у каждого индивида в обществе присутствуют права и обязанности, мы полагаем, что образование как право человека актуализирует развитие его творческих способностей, способствует его привлечению к участию во всех областях жизни социума.

В совершенствовании отношений человека с окружающим социумом образованию отводится значимая роль. Оно обеспечивает экологическое просвещение личности, оснащает индивида багажом технологических, инновационных средств, форм, методов, способствующих превенции экономической и нравственной катастроф человечества, а также дающих возможность ликвидировать уже существующие деструктивные тенденции к слою фундамента человеческой цивилизации. Образование тесно взаимосвязано с человекознанием и с определением роли личности в социуме.

Структурные составляющие подсистемы национального образования, взаимосвязанные между собой, составляют континуум непрерывного образования, ориентированный на фасилитацию и развитие психического, физического, умственного, нравственного здоровья индивида и социума.

Высшее образование является индикатором всего спектра социальных проблем, констатированных в российском обществе [4].

Библиографический список

1. Садовничий В.А. Образование как фактор национальной безопасности России. *Alma mater*. 1998; 3: 3 – 8.
2. Аллак Ж. *Вклад в будущее: Приоритет образования*: перевод с английского. Москва: Педагогика-Пресс, 1993.
3. Саймон Б. *Общество и образование*: перевод с английского. Под редакцией В.Я. Пилиповского. Москва: Прогресс, 1989.
4. Фортова Л.К., Овчинников О.М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности. *Научное мнение*. 2014; 9-2: 62 – 64.

References

1. Sadovnichij V.A. Obrazovanie kak faktor nacional'noj bezopasnosti Rossii. *Alma mater*. 1998; 3: 3 – 8.
2. Allak Zh. *Vklad v budushee: Prioritet obrazovaniya*: perevod s anglijskogo. Moskva: Pedagogika-Press, 1993.
3. Sajmon B. *Obschestvo i obrazovanie*: perevod s anglijskogo. Pod redakciej V.Ya. Pilipovskogo. Moskva: Progress, 1989.
4. Fortova L.K., Ovchinnikov O.M. Konstruirovaniye obrazovatel'nogo processa na osnove idej nenasiliya i tolerantnosti. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 9-2: 62 – 64.

Статья поступила в редакцию 04.12.17

УДК 377.2

Holina L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Physical and Mathematical and Information Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: l.holina33@yandex.ru

Bushuev A.Yu., postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: buschuev78@mail.ru

SOCIALIZATION OF CONSCRIPT SERVICEMEN IN THE CONDITIONS OF THE MILITARY EDUCATIONAL CENTER. The research gives a brief description of the modern military society and its special part – conscript servicemen, who are being trained in the educational centers of the military high school. The notion of socialization of junior specialists in the educational center, the difficulties of socialization and the stages are considered. Macro and micro levels of socialization are described. The problem of eval-

uation of the socialization of military personnel in the educational center is solved on the basis of successful adaptation. The areas for further study are given.

Key words: adaptation, conscript servicemen, junior specialist, socialization, professional training, educational center.

Л.И. Холина, д-р пед. наук, проф. Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, E-mail: l.holina33@yandex.ru
А.Ю. Бушуйев, аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, E-mail: buschuev78@mail.ru

СОЦИОЛИЗАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ВОЕННОГО ВУЗА

В данной статье даётся краткая характеристика современного военного социума и его особой части – военнослужащих по призыву, проходящих профессиональную подготовку в учебных центрах военного вуза.

Рассматриваются понятие социализации младших специалистов в учебном центре, сложности социализации, этапы. Описаны макро- и микроуровни социализации. Проблема оценки социализации военнослужащих в учебном центре решается на основе успешности адаптации. Названы направления, требующие дальнейшего исследования.

Ключевые слова: адаптация, военнослужащий по призыву, младший специалист, социализация, профессиональная подготовка, учебный центр.

Происходящие изменения во всех сферах жизнедеятельности современного общества, в первую очередь социальной и духовной, отражаются на системе военного образования, требуя повышения эффективности профессиональной подготовки военных кадров в соответствии с особенностями воинского социума. Он понимается нами как «объединение людей с общественно значимыми социальными функциями, корпоративными интересами, своеобразной субкультурой отношений и поведения, спецификой нравственных, патриотических императивов и духовных ценностей, обусловленных профессиональной ролью защитника Отечества» [1, с. 439].

Служба в армии – это важнейший период социального и гражданского становления личности, период возникновения интереса к проблемам социальной действительности и их критического осмысления, определение своего места в социальных отношениях. В процессе службы в рядах Вооруженных сил происходит усвоение призывником профессионального военного языка, социальных ценностей, норм, культуры, присущих армейской жизни, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта [2, с. 4].

Однако в условиях духовно-нравственного кризиса, характерного для современного общества, у значительной части молодёжи формируется негативное отношение к прохождению обязательной воинской службы. Среди факторов риска формирования неготовности молодых людей к прохождению воинской службы можно назвать деформацию ценностно-нормативной сферы в обществе, а также особенности ценностно-смысловой сферы призывников: гармоничность или дисгармоничность актуальных смысловых состояний, сбалансированность временной перспективы, толерантность к неопределённости, уровень жизнестойкости, оптимальное использование копинг-стратегий личности [2, с. 4].

Названные особенности военного социума актуализировали проблему, обозначенную в названии данной статьи.

В настоящее время одним из важнейших направлений деятельности МО РФ является совершенствование системы комплектования ВС РФ сержантским составом, начало которому было положено в 2002 г. [3 – 5].

Военнослужащие по призыву, желающие получить должности младших специалистов по прибытии в войска, первоначально поступают в расположение учебных центров высших военно-учебных заведений МО РФ, учебные воинские части ВС РФ с целью профессиональной подготовки к исполнению должностных и функциональных обязанностей в соответствии с занимаемой должностью.

В данной статье предметом исследования является военная подготовка по призыву, проходящие профессиональную военную подготовку к вооруженной защите Отечества в учебных центрах (УЦ), интегрированных в военные вузы. В них решаются задачи в области обороны и военной безопасности специфическими методами и в специфических условиях.

Лица, призванные на военную службу, и проходящие профессиональную подготовку младших специалистов в УЦ, составляют особую часть военного социума. Её осуществляют молодые люди в возрасте от 18 до 27 лет, пришедшие из гражданской

среды, прошедшие обучение в гражданских образовательных учреждениях разного уровня, имеющие гражданские специальности и опыт работы. Вхождение таких молодых людей в военный социум на определенном этапе жизнедеятельности сопровождается рядом серьезных трудностей. Это подтверждают результаты исследований по разным аспектам социально-педагогического сопровождения военнослужащих [1; 2; 6].

Вектор нашего исследования обращен на процесс социализации курсантов УЦ вуза, изучение его особенностей, которые анализируются, исходя из понимания сущности социализации, знания её этапов, факторов и средств.

Опираясь на научную позицию С.В. Евтушенко, И.Ю. Тархановой, под социализацией в рамках профессиональной подготовки призывников мы понимаем процесс взаимодействия индивида с обществом, ведущий к обретению определенной субъектной позиции в системе общественных отношений [7]. В частности, в результате призыва в ВС РФ социальная роль индивида существенно меняется. Он становится Защитником Отечества, что налагает на него не только определённые обязанности, но и требует выполнения конкретных социальных ролей в воинском социуме: «старшины воинского подразделения», «заместителя командира подразделения», «сержанта» и др.

В рамках концепции *личностного адаптационного потенциала* проблема социализации рассматривается в двух аспектах:

- адекватность восприятия морально-нравственных норм;
- отношение к требованиям непосредственного социального окружения [8, с. 157].

Они проявляются в профессиональной подготовке младших специалистов, создавая определенные сложности, связанные:

- с напряженностью образовательного процесса, обусловленной совмещением обучения с исполнением воинских обязанностей, что влечет ограничение свободного времени у военнослужащих по призыву;
- с наложением процесса обучения командиром-единоначальником;
- с ведущей ролью официальных служебных отношений, детально и жестко регламентируемых Уставами ВС РФ и другими руководящими документами, которые определяют принципиальный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания;
- относительной узостью социальной сферы, в которой призывники могут себя реализовать.

Исходя из понимания сложностей социализации призывников, «учебные центры, как элементы дополнительного профессионального образования взрослых в контексте непрерывного образования, сегодня находятся в поиске внутренних источников развития, инновационных подходов к реализации образовательных, социальных программ и на этой основе повышения качества профессионального образования, в том числе и в военной сфере» [9, с. 3].

Сущность социализации раскрывается через процессы адаптации и обособления (индивидуализации). В военном образовании преобладают первые. Многие офицеры, командиры все более осознают необходимость сокращения сферы действия жесткого авторитарного единоличного и распространения

демократического стиля управления воинскими коллективами, основной принцип которого – гибкость во взаимоотношениях с подчинёнными. Демократичность в своей основе, подчеркивает Ю.Б. Торгованов, представляет собой власть, которая не подавляет подчиненных, а тактично направляет их деятельность по наиболее актуальному пути [10, с. 277 – 279].

С.В. Демочкин считает, что в системе военного образования назрела необходимость отказа от педагогической авторитарности и чрезмерно жесткой регламентации педагогического воздействия на военнослужащих ВС РФ. Сегодня необходимо находить педагогические приемы, ориентированные на конкретную личность и учитывающие все его интересы и потребности, представляющие возможности для проявления ее индивидуальности [6, с. 3].

Процесс социализации зависит от образовательной среды, т. е. от окружающих человека условий жизнедеятельности. Эта проблема находит отражение в военной педагогике и психологии [6; 8; 9; 11; 12].

Исследователи выделяют два уровня социального окружения – макро- и микроуровни [13].

Образовательная макросреда включает всё окружающее военного человека: общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности. При этом макросреда охватывает общественно-экономическую систему в целом (производительные силы, совокупность общественных отношений и институтов, общественное сознание и культуру общества) в той мере, в которой она оказывает влияние на Вооруженные Силы.

На микроуровне в образовательную среду включены непосредственное социальное окружение военнослужащего – семья, друзья, воинский коллектив, микрогруппы в подразделениях.

Профессиональная подготовка младших специалистов в условиях УЦ проходит на основе единого методологического подхода по двум уровням:

1 *уровень* – общевоинсковая подготовка продолжительностью 1 мес.;

2 *уровень* – подготовка по военно-учетной специальности (3 мес.) [14; 15].

Процесс обучения по овладению военно-учетной специальностью (подготовка по специальности) осуществляется в определенной последовательности и делится на этапы, на каждом из которых обучаемый овладевает определенной частью знаний, умений и навыков. Основными этапами являются:

- выработка стремления к овладению специальностью;
- ознакомление с содержанием осваиваемой специальности;
- обучение практическим действиям.

Длительность периода прохождения профессиональной подготовки в Учебном центре непосредственно связана с адаптацией военнослужащих по призыву, которая, согласно ст. 34.1. ФЗ «О воинской обязанности и военной службе», должна составлять не менее 1 месяца [16].

Процесс профессиональной адаптации рассматривается в разных аспектах: «социализация, которая отражает способность адекватно воспринимать предлагаемую социальную роль» (А.Г. Маклаков); поэтапное освоение личностью специфики профессии и принятия норм, ценностей, обусловленных требованиями профессиональной деятельности [17, с. 11] (Ю.В. Кечкин); процесс постепенного вхождения личности в конкретные условия боевой деятельности, овладения им социальной ролью вооруженного защитника Родины и усвоения психологии новой микросреды (воинского коллектива) (Ж.Д. Сенокосов) [8, с. 157; 17, с. 11; 18, с. 15].

Необходимо отметить, что процесс адаптации военнослужащих по призыву обусловлен многими факторами, главными из которых являются: уровень развития воинского коллектива; характер боевой деятельности и уровень ее организации; социально-психологические особенности личности призывника, образовательная среда. На основании этого выделяют виды адаптации военнослужащих по призыву:

- социально-психологическую адаптацию (усвоение военнослужащими роли и статуса занимаемой должности и места

подразделения в общей организационной структуре, воинской части, приспособление к ближайшему социальному окружению в коллективе, стилю работы командиров (начальников) и сослуживцев, особенностям межличностных отношений, сложившихся в коллективе);

- профессиональную адаптацию (освоение профессиональных знаний, навыков, умений, приобретение качеств личности военнослужащего).

Результатом успешного завершения процесса адаптации призывников является достаточно полное усвоение военнослужащих по призыву новой социальной роли защитника Отечества, уставных норм взаимоотношений, закрепление в виде навыков и привычек таких способов поведения и форм общения, которые наиболее точно соответствуют требованиям боевой деятельности [19, с. 60].

К оценке результатов социализации взрослого человека как полноценно функционирующего социального субъекта можно подойти, на наш взгляд, с позиций нескольких социальных эффектов: социальной зрелости личности, социальной адаптивности личности, социальной адекватности личности, социальной идентичности взрослого человека. Поэтому задача дополнительного профессионального образования сегодня состоит не только в том, чтобы передать человеку знания и умения, необходимые в условиях постоянного обновления профессиональной сферы. Она в большой степени определяется тем, чтобы развить такие профессионально-личностные качества, которые позволили бы ему успешно трудиться, эффективно преодолевать стресс, обрести новые жизненные ориентиры, а при необходимости – самостоятельно изменять профессиональную деятельность.

Ориентация дополнительного профессионального образования на развитие личности взрослого человека, способного активно действовать в текущей социокультурной ситуации, предполагает построение новой стратегии его образования и самобразования, способствующей социализации личности в субъект-субъектном понимании – не только присвоение социальных норм и ценностей, но и привнесение своей индивидуальности в процесс социальных отношений, принятие участия в нем в качестве активного деятеля [20].

Профессиональная подготовка призывников имеет ярко выраженную практическую направленность и осуществляется в ходе плановых учений, занятий и тренировок по предметам боевой подготовки в составе штатных подразделений и самостоятельной подготовки. Таким образом, адаптационные способности личности имеют большое значение для успеха профессиональной деятельности [21 – 23]. Именно они, подчеркивает А.Г. Маклаков, «обуславливают тот факт, что в одних и тех же условиях разные люди обладают различными функциональными состояниями». По мнению Н.Н. Азарнова и А.Н. Капустина, адаптационный период – это наиболее трудное время становления младших специалистов, и нередко именно он задает тон сержантской карьере [8, с. 157 – 159; 24, с. 62;]. Ж.Г. Сенокосов считает, что «глубокое осознание необходимости выполнения воинского долга, чувство личной ответственности за его исполнение, отношения дружбы и воинского товарищества, являющиеся результатом адаптированности призывников, служат нравственно-психологической основой их устойчивости в бою» [18, с. 15].

Обобщая выше изложенное отметим, что в современной военной педагогике, теории и методике военного профессионального образования решается проблема социализации военнослужащих по призыву. Можно отметить ряд направлений: 1) исследуются особенности адаптации личности с её индивидуальными особенностями к условиям обучения в УЦ вуза, 2) рассматриваются возможности гибкого реагирования военнослужащим на собственные социокультурные изменения, 3) изучается характер влияния образовательной среды УЦ на процесс адаптации и обособления призывников, 4) анализируются возможности социально контролируемой социализации на основе создания организационно-педагогических условий.

Необходимо создать в УЦ такую образовательную среду, которая сможет обеспечить социализацию всех призывников, успешную адаптацию к образовательному процессу на основе эффективной социально-педагогической поддержки.

Библиографический список

1. Митрахович В.А. Педагогическое сопровождение формирования профессионализма у военнослужащих контрактной службы. *Учебные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011; 2: 439 – 445.
2. Приймак Е.Н. *Психологическое сопровождение военнослужащих на этапе социализации в рядах Вооружённых Сил: методические рекомендации* Москва: КРЕДО, 2015: 28.

3. О федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 г. Постановление Правительства РФ от 27 мая 2002 г. № 352 Available at: <http://base.garant.ru/184504/#ixzz4YQkOu9cu>
4. Перечень поручений Президента РФ № ПР-8887 от 11.08.2011 г.
5. Барышников Н.В., Коржан Э.А. Инноватизация образовательного процесса в военном вузе *Педагогика*. 2016; 10: 30 – 36.
6. Демочкин С.В. *Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов военного вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2011.
7. Евтушенко С.В. *Свет профессиональной школы. Профессиональный колледж как воспитательная система*: научно-методический сборник. Москва: АНО Центр ИРПО, 2010: 6 – 11.
8. *Психология и педагогика. Военная психология*: учебник для вузов. Под редакцией А.Г. Маклакова. Санкт-Петербург [и др.]. Питер: Питер Принт, 2005.
9. Волков С.Б. *Социально-педагогическое сопровождение реориентации бывших военнослужащих в процессе их профессиональной переподготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва. 2010.
10. *Управление подразделениями в мирное время*: учебник. Под общей редакцией Ю.Б. Торгованова. Красноярск: СФУ, 2015: 382.
11. Татаров И. В. Военно-профессиональная подготовка по призыву. *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика*: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск: ЧОУ ВО «САФИАД», 2017: 226 – 228.
12. Бушуев А.Ю. Военно-профессиональная подготовка военнослужащих по призыву. *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика*: материалы междуна. науч.-практ. конференции. Новосибирск: ЧОУ ВО «САФИАД», 2017: 288 – 290.
13. Чернов С.А. *Психолого-педагогические основы воспитательной работы офицера с различными категориями военнослужащих*: учебное пособие. Новосибирск: НВВКУ, 2006.
14. *Руководство по подготовке младших специалистов в учебных воинских частях ВС РФ*. Приложение к приказу МО РФ от 24.09.2015 г. № 560.
15. *Подготовка военнослужащих по контракту*. Available at: <http://recrut.mil.ru/career/soldiering/qualification/soldier.htm>
16. О воинской обязанности и военной службе. ФЗ от 28 марта 1998 г. № 53 ФЗ.
17. Кечкин Ю.В. *Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2016.
18. Сенокосов Ж.Г. Повышение психологической устойчивости молодых солдат в условиях боевой деятельности как адаптационный процесс. Пути повышения эффективности морально-политической и психологической подготовки личного состава в подразделении, части. *Тезисы докладов и научных сообщений*. Москва: ВПА им. В.И. Ленина, 1987: 14 – 15.
19. Муцынов С.С. *Молодые воины: воспитание и адаптация в коллективе*: учебное пособие. Москва: ИВИ МО СССР, 1989: 60.
20. Тарханова И.Ю. Организационно-педагогические условия социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 4. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14192>
21. Холина Л.И., Попов А.С. Особенности гуманизации современного российского высшего военного образования *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 8 (50); Ч. 5: 67 – 69.
22. Авдеев В.В., Калыкин В.В., Лопуха А.Д. и др. *Качество образования в военном вузе*. Новосибирск: Министерство обороны РФ, филиал военного учебно-научного центра сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил РФ», 2012.
23. Классова О.В., Классов А. Б. Автоматизация учебного процесса в структурных подразделениях вуза. *Педагогический профессионализм в образовании*: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. Новосибирск: НГПУ, 2015: 72 – 75.
24. Азарнов Н.Н., Капустин А.Н. *Социальная психология военного управления*. Москва: ВВИА им. Н.Е. Жуковского, 1992.

References

1. Mitrahovich V.A. Pedagogическое сопровождение формирования профессионализма у военнослужащих контрактной службы. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки* <<http://cyberleninka.ru/journal/n/uchenye-zapiski-orlovskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-gumanitarnye-i-sotsialnye-nauki>>. 2011; 2: 439 – 445.
2. Prijmak E.N. *Психологическое сопровождение военнослужащих на этапе социализации в рядах Вооруженных Сил*: методические рекомендации Москва: КРЕДО, 2015: 28.
3. О федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 г. Постановление Правительства РФ от 27 мая 2002 г. № 352 Available at: <http://base.garant.ru/184504/#ixzz4YQkOu9cu>
4. *Перечень поручений Президента РФ № ПР-8887 от 11.08.2011 г.*
5. Baryshnikov N.V., Korzhan E.A. Innovatizatsiya obrazovatel'nogo processa v voennom vuze *Pedagogika*. 2016; 10: 30 – 36.
6. Demochkin S.V. *Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya kursantov voennogo vuza*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl, 2011.
7. Evtushenko S.V. *Svet professional'noy shkoly. Professional'nyy kolledzh kak vospitatel'naya sistema*: nauchno-metodicheskij sbornik. Moskva: ANO Centr IRPO, 2010: 6 – 11.
8. *Psihologiya i pedagogika. Voennaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Pod redakciej A.G. Maklakova. Sankt-Peterburg [i dr.]. Piter: Piter Print, 2005.
9. Volkov S.B. *Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie reorientatsii byvshih voennosluzhaschih v processe ih professional'noj perepodgotovki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva. 2010.
10. *Upravlenie podrazdeleniyami v mirnoe vremya*: uchebnik. Pod obshej redakciej Yu.B. Torgovanova. Krasnoyarsk: SFU, 2015: 382.
11. Tatarov I. V. Voенно-professional'naya podgotovka po prizyvu. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: ChOU VO «SAFIAD», 2017: 226 – 228.
12. Bushuev A.Yu. Voенно-professional'naya podgotovka voennosluzhaschih po prizyvu. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika*: materialy mezhdun. nauch.-prakt. konferencii. Novosibirsk: ChOU VO «SAFIAD», 2017: 288 – 290.
13. Chernov S.A. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy vospitatel'noy raboty oficera s razlichnymi kategoriyami voennosluzhaschih*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: NVVKU, 2006.
14. *Rukovodstvo po podgotovke mladshih specialistov v uchebnykh voinskih chastyakh VS RF*. Prilozhenie k prikazu MO RF ot 24.09.2015 g. № 560.
15. *Podgotovka voennosluzhaschih po kontraktu*. Available at: <http://recrut.mil.ru/career/soldiering/qualification/soldier.htm>
16. О воинской обязанности и военной службе. ФЗ от 28 марта 1998 г. № 53 ФЗ.
17. Kechkin Yu.V. *Professional'no-motivatsionnaya adaptatsiya kursantov v voennom vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2016.
18. Senokosov Zh.G. Povyshenie psihologicheskoy ustojchivosti molodykh soldat v usloviyah boevoy deyatel'nosti kak adaptatsionnyj process. Puti povysheniya effektivnosti moral'no-politicheskoy i psihologicheskoy podgotovki lichnogo sostava v podrazdelenii, chasti. *Tezisy dokladov i nauchnykh soobschenij*. Moskva: VPA im. V.I. Lenina, 1987: 14 – 15.
19. Mucynov S.S. *Molodye voiny: vospitanie i adaptatsiya v kollektive*: uchebnoe posobie. Moskva: IVI MO SSSR, 1989: 60.
20. Tarhanova I.Yu. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya socializatsii vzroslykh sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 4. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14192>
21. Holina L.I., Popov A.S. Osobennosti humanizatsii sovremennogo rossijskogo vysshego voennogo obrazovaniya *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 8 (50); Ch. 5: 67 – 69.
22. Avdeev V.V., Kalyakin V.V., Lopuha A.D. i dr. *Kachestvo obrazovaniya v voennom vuze*. Novosibirsk: Ministerstvo oborony RF, filial voennogo uchebno-nauchnogo centra suhoputnykh voysk «Obschevoyskovaya akademiya Vooruzhennykh Sil RF», 2012.
23. Klassova O.V., Klassov A. B. Avtomatizatsiya uchebnogo processa v strukturnykh podrazdeleniyakh vuza. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii*: sbornik nauchnykh trudov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: NGPU, 2015: 72 – 75.
24. Azarnov N.N., Kapustin A.N. *Sotsial'naya psihologiya voennogo upravleniya*. Moskva: VVIA im. N.E. Zhukovskogo, 1992.

Статья поступила в редакцию 08.12.17

УДК 377.2

Holina L.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Physical and Mathematical and Information Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: l.holina33@yandex.ru

Tatarov I.V., postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: belka143@inbox.ru

THE SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF YOUNG COMMANDERS IN THE EDUCATIONAL CENTER OF A MILITARY UNIVERSITY. The article describes the place of additional professional education and the educational center (EC) for the preparation of junior commanders integrated into a military higher education institution in the system of continuous military professional education. The specifics of the implementation of the principle of continuity of education in the EC and the theoretical preconditions for solving the problem of improving the professional training of servicemen (personal, andragogic, systemic approaches) are described. The professional training of junior commanders among conscripts is considered as a system, a process and a result. The example of the activity of the educational center of Novosibirsk Higher Military Command School has shown the need and the possibility of improving the educational process on the basis of integrating the theoretical and methodological approaches and components of the quality of professional training as a system and as a process in evaluating results.

Key words: continuous military professional education, additional professional education, training center, junior commander, professional training.

Л.И. Холина, д-р пед. наук, проф. Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: l.holina33@yandex.ru

И.В. Татаров, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: belka143@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ КОМАНДИРОВ В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается место дополнительного профессионального образования и учебного центра (УЦ) подготовки младших командиров, интегрированного в военный вуз, в системе непрерывного военного профессионального образования. Описаны особенности реализации принципа непрерывности образования в УЦ и теоретические предпосылки решения проблемы совершенствования профессиональной подготовки военнослужащих (личностный, деятельностный, андрагогический, системный подходы).

Профессиональная подготовка младших командиров из числа военнослужащих по призыву рассмотрена как система, процесс и результат. На примере деятельности учебного центра Новосибирского высшего военного командного училища показана необходимость и возможность совершенствования образовательного процесса на основе интеграции теоретико-методологических подходов и компонентов качества профессиональной подготовки как системы и как процесса при оценке результатов.

Ключевые слова: непрерывное военное профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, учебный центр, младший командир, профессиональная подготовка.

История отечественной военной науки и практики доказала значимую роль младших командиров в управлении солдатами воинских подразделений. Подготовка сержантов всегда осуществлялась в соответствии с требованиями общества по обеспечению безопасности государства. Современный этап реформирования российского военного образования направлен на оптимизацию профессиональной подготовки младших командиров из числа военнослужащих по призыву, которая рассматривается как один из основных приоритетов развития системы военного образования до 2020 г.¹

С этой целью в стране создаются учебные центры (УЦ) подготовки младших командиров в воинских частях вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ) и учебные центры, интегрированные в военные высшие учебные заведения (вузы) Министерства обороны РФ (МО РФ).

В данной статье рассматриваются УЦ второго типа и особенности профессиональной подготовки в них призывников по военно-учетной специальности ВС РФ. Поставленная задача обусловлена тем, что начиная с 2002 г. УЦ включены в систему дополнительного профессионального образования (ДПО) [1]. В связи с этим становятся востребованными теоретико-методологические, психолого-педагогические исследования, практико-ориентированные разработки, помогающие содержательному наполнению и организации системы ДПО в целом, и УЦ в частности. В данной работе рассмотрены некоторые теоретические предпосылки решения названной проблемы.

К ним мы относим, прежде всего, принцип непрерывности военного профессионального образования. Его реализация в условиях изменяющегося социума, реформирования ВС РФ должна стать фактором, позволяющим получить специалисту современные глубокие и разносторонние знания через систему ДПО, воспользоваться ими в новых условиях, адаптироваться к различным социальным трансформациям. Однако решение

проблемы создания такой целостной непрерывной системы военного образования, неотъемлемой частью которой является УЦ, не имеет всесторонней теоретической проработки, на которой должно строиться практическое воплощение. В русле этой проблемы решается задача, обозначенная в названии данной статьи.

Отметим ряд особенностей, характерных для УЦ военного вуза, напрямую связанных с непрерывностью военного профессионального образования.

Во-первых, учебные центры подготовки младших командиров включены в систему ДПО по формальным основаниям, так как не соответствуют прямому предназначению (стажировка, переподготовка, повышение квалификации). В них не реализуется такая идея непрерывности как вариативность, основанная на свободе выбора: поменять профессию, получить дополнительную квалификацию в процессе переподготовки, продвигаться по уровням и ступеням профессионального образования [11]. Обучаясь в УЦ, человек не может самостоятельно выбрать свою образовательную траекторию, что не согласуется с принципом непрерывности.

Во-вторых, в УЦ направляются военкоматами лица с разным уровнем образования (среднее, среднее профессиональное, высшее), владеющие разными специальностями, качествами личности, адекватными полученным специальностям, и не связанные с профессиональной военной деятельностью. При этом абсолютное большинство курсантов УЦ не планируют заниматься ею в дальнейшем. Ни одна из существующих форм ДПО не предполагает обучение лиц с таким разнообразием исходных данных. Поэтому педагогический процесс в УЦ необходимо строить на основе личностного подхода и теории личностно-ориентированного образования, в котором учитываются особенности духовно-нравственного и интеллектуального развития курсантов, обеспечиваются индивидуализация и дифференциация

¹ Путин В. В. Семь базовых задач совершенствования военной организации государства Российской Федерации. 2013; № 7 (111): 2–3.

обучения. Однако теория личностно-ориентированного образования не получила развития в военной педагогике. Для военной педагогической практики характерен в основном дисциплинарный подход, подчеркивают Н.В. Барышников, Э.А. Коржан, В.В. Иващенко, З.С. Сазонова [2].

В-третьих, в УЦ обучаются люди разного возраста (от 18 до 27 лет), которые являются самостоятельными, самоуправляемыми личностями, имеющими жизненный опыт, определенный уровень самосознания и социальной зрелости. Поэтому, разработанный в теории профессионального образования андрагогический подход, следует рассматривать как теоретический фундамент обучения призывников в УЦ вуза. В его основе, по мнению С.И. Змеёва, лежат следующие принципы: приоритет самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности; принцип опоры на опыт обучающихся; индивидуализация обучения; системность обучения; контекстность обучения; принцип актуализации результатов обучения; принцип элективности обучения; принцип развития образовательных потребностей; принцип осознанности обучения [3].

В-четвертых, особенность профессиональной подготовки призывников, проходящих обучение в УЦ в течение 4 месяцев, состоит в том, что она не вписывается в процесс профессионального становления личности, разработанный отечественными исследователями (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.Н. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.П. Поварёнов и др.). Он включает этап профессиональной ориентации личности, т.е. выбора профессии; этап профессиональной подготовки, на котором идет становление специалиста, и этап профессиональной деятельности, направленный на формирование профессионала. Курсанты УЦ не проходят первый этап и не владеют информацией по той учётно-военной специальности, по которой будут обучаться. Поэтому важное значение имеет реализация деятельностного подхода в профессиональной подготовке курсантов УЦ, позволяющего раскрыть будущим младшим командирам сущность и содержание профессиональной деятельности.

Последняя особенность УЦ, которую мы считаем необходимым отметить, связана с качеством профессиональной подготовки будущих младших командиров. Категория качества активно разрабатывается в педагогике, но в ней отсутствует единое понимание содержания этого понятия. В данном вопросе мы принимаем позицию А.И. Субетто, который рассматривает качество как интегральную характеристику системы, процесса и результата через отношение адекватности системы образования требованиям стандарта, социальным нормам общества и личности [4]. В нашем случае это будет профессиональной подготовки призывников в УЦ.

В качестве примера рассмотрим системное описание учебного центра Новосибирского высшего военного командного училища и профессиональную подготовку как процесс.

Учебный центр как система имеет иерархическую структуру, состоящую из трёх уровней: первый – руководящий состав УЦ (начальник, заместители начальника по учебной работе, по работе с личным составом); второй – начальники и преподаватели циклов тактико-специальной подготовки и технической подготовки; третий – учебные подразделения.

Первый включает руководителя УЦ и его заместителей. Они решают тактические и оперативные задачи управления. На втором уровне находится преподавательский состав, осуществляющий управление учебной деятельностью курсантов на основе эмоционально-интеллектуального взаимодействия. Третий уровень составляют курсанты (отдельные обучающиеся или коллективы: взвод, рота), которые находятся в позиции субъекта своей собственной деятельности и выполняют функции самоуправления.

Качество профессиональной подготовки зависит от качества управления на всех уровнях, которое, в свою очередь, зависит от качества ресурсного обеспечения системы управления (интеллектуального: качество преподавателя и качества курсанта; информационного и материально-технического). Этот аспект представляет для нас особый интерес, так как связывает профессиональную подготовку как систему и как процесс [10]. Эта интегрирующая роль ресурсного потенциала остается вне поля зрения исследователей.

Если рассматривать профессиональную подготовку в УЦ как «целенаправленный и организованный процесс формирования (или совершенствования) знаний умений, навыков, а также профессионально важных качеств, необходимых для успешного выполнения боевых задач» [5, с. 3], то решение проблемы повышения её качества усложняется.

Необходимо учитывать, что процесс профессиональной подготовки в УЦ базируется на нормативно-правовой базе. Она разработана на традиционалистско-консервативной парадигме обучения и осуществляется на основании **Квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников**, обеспечивает формирование необходимых знаний, навыков, личностно-профессиональных качеств и создание условий для самообразования и профессионального развития военнослужащих по призыву [6, с. 4; 7; 9].

Целями обучения призывников в УЦ НВВКУ являются: подготовка к самостоятельным действиям на определенной должности при выполнении боевых задач в сложной обстановке, воспитание высоких морально-боевых качеств обучаемых.

Основными задачами обучения призывников в УЦ НВВКУ являются:

- овладение общевоинскими минимумом и военно-учетной специальностью;
- физическая закалка, повышение уровня общей и специальной выносливости, обязательное выполнение единых требований физической готовности;

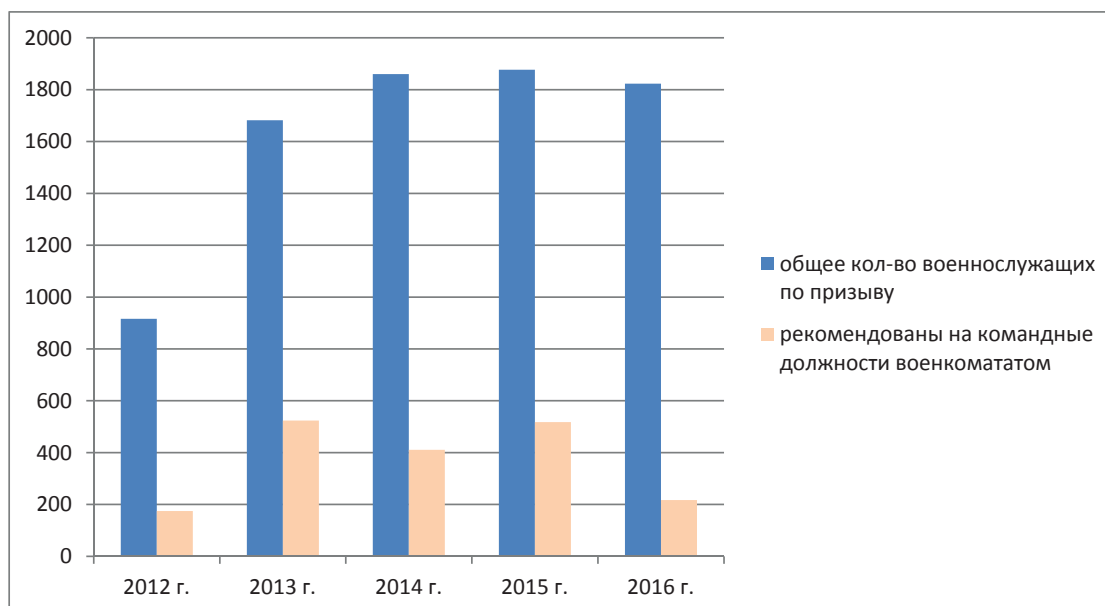


Рис. 1. Динамика числа выпускников, рекомендованных УЦ на командные должности

- воспитание высоких морально-боевых качеств;
- подготовка к выполнению обязанностей в ходе выполнения боевых (специальных) задач самостоятельно и в составе подразделения, освоению и умелому применению штатного вооружения и военной техники [8].

Достижение обозначенных целей и решение названных задач зависит от качества учебных программ и образовательных технологий.

Качество результата является интеграцией качеств системы УЦ, качеств процесса, качеств ресурсного обеспечения системы и процесса. Оценка достижения поставленной цели осуществляется по ряду показателей, характеризующих достижение необходимого качества.

Одним из них может быть положительная динамика числа выпускников УЦ, рекомендованных на должность младших командиров. Мы применили его для оценки результатов профессиональной подготовки УЦ НВВКУ и благодарим его начальника за предоставленные материалы.

Обработка данных показала, что за 2012–2016 гг. в УЦ прошли обучения 8158 военнослужащих по призыву. Из них ре-

комендованы на должности младших командиров 22,6 % выпускников. Данные за каждый год обучения представлены на рис. 1.

Сравнительный анализ показывает, что число выпускников УЦ, рекомендованных на командные должности, по годам различно. Распределение отличается нестабильностью, желательная положительная динамика не наблюдается, данные по 2013 году существенно выше, чем по 2016 г.

В заключение отметим, что в условиях реформирования системы военного образования возрастает роль развития непрерывного образования, совершенствования в ней деятельности УЦ по подготовке младших командиров (сержантов) на основе личностного, деятельностного, андрагогического, системного подходов, ориентированных, прежде всего, на повышение качества системы управления и качества образовательного процесса.

Названные в статье особенности профессиональной подготовки военнослужащих по призыву в УЦ предполагают совместную деятельность преподавателя и курсанта на основе сотрудничества во всех видах и на всех этапах образовательного процесса. При этом необходимо делать акцент на самообразование, самореализацию, самоуправление обучающихся.

Библиографический список

1. *Постановление Правительства РФ от 27 мая 2002 г. № 352 «О федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 г.»*. Available at: <http://base.garant.ru/184504/#ixzz4YQkOu9cu>
2. Барышников Н.В., Коржан Э.А. Инноватизация образовательного процесса в военном вузе *Педагогика*. 2016; 10: 30 – 36.
3. Змеёв С.И. *Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2002.
4. Субетто А.И. *Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (Философия качества образования)*. Санкт-Петербург, 1999.
5. *Программа совершенствования начальной военной подготовки и общевойсковой подготовки в учебном центре ВУНЦ СВ «ОА ВС РФ»* (филиал, г. Новосибирск). [Текущий архив автора].
6. Авдеев В.В., Калякин В.В., Лопуха А.Д. и др. *Качество образования в военном вузе*. Новосибирск: Министерство обороны РФ, филиал военного учебно-научного центра сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил РФ», 2012.
7. Татаров И. В. Военно-профессиональная подготовка по призыву // *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции*. Новосибирск: ЧОУ ВО «САФИД», 2017: 226 – 228.
8. *Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников учебного центра (подготовки младших специалистов разведки) федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования*. Новосибирское высшее военное командное училище Министерства обороны Российской Федерации. Новосибирск, 2017 [Текущий архив].
9. Классова О.В., Классов А.Б. Автоматизация учебного процесса в структурных подразделениях вуза. *Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции*. Новосибирск: НГПУ, 2015: 72 – 75.
10. Холина Л.И., Попов А.С. Особенности гуманизации современного российского высшего военного образования *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 8 (50). Ч. 5: 67 – 69.
11. Бушуев А.Ю. Военно-профессиональная подготовка военнослужащих по призыву. *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. Материалы междунар. науч.-практ. конференции*. Новосибирск: ЧОУ ВО «САФИД», 2017: 288 – 290.

References

1. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 27 maya 2002 g. № 352 «O federal'noj programme «Reformirovanie sistemy voennogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2010 g.»*. Available at: <http://base.garant.ru/184504/#ixzz4YQkOu9cu>
2. Baryshnikov N.V., Korzhan E.A. Innovatizatsiya obrazovatel'nogo processa v voennom vuze *Pedagogika*. 2016; 10: 30 – 36.
3. Zmeev S.I. *Tehnologiya obucheniya vzroslykh: uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2002.
4. Subetto A.I. *Problema kachestva vysshego obrazovaniya v kontekste global'nyh i nacional'nyh problem obschestvennogo razvitiya (Filosofiya kachestva obrazovaniya)*. Sankt-Peterburg, 1999.
5. *Programma sovershenstvovaniya nachal'noj voennoj podgotovki i obschevojskovoj podgotovki v uchebnom centre VUNC SV «OA VS RF»* (filial, g. Novosibirsk). [Tekuschiy arhiv avtora].
6. Avdeev V.V., Kalyakin V.V., Lopuha A.D. i dr. *Kachestvo obrazovaniya v voennom vuze*. Novosibirsk: Ministerstvo oborony RF, filial voennogo uchebno-nauchnogo centra suhoputnykh vojsk «Obschevojskovaya akademiya Vooruzhennykh Sil RF», 2012.
7. Tatarov I. V. Voenno-professional'naya podgotovka po prizvyvu // *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosibirsk: ChOU VO «SAFIAD», 2017: 226 – 228.
8. *Kvalifikatsionnye trebovaniya k voenno-professional'noj podgotovke vypusknikov uchebnogo centra (podgotovki mladshih specialistov razvedki) federal'nogo gosudarstvennogo kazennogo voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya*. Novosibirskoe vysshee voennoe komandnoe uchilische Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii. Novosibirsk, 2017 [Tekuschiy arhiv].
9. Klassova O.V., Klassov A.B. Avtomatizatsiya uchebnogo processa v strukturnykh podrazdeleniyah vuza. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii: sbornik nauchnykh trudov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosibirsk: NGPU, 2015: 72 – 75.
10. Holina L.I., Popov A.S. Osobennosti humanizatsii sovremennogo rossijskogo vysshego voennogo obrazovaniya *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 8 (50). Ch. 5: 67 – 69.
11. Bushuev A.Yu. Voenno-professional'naya podgotovka voennosluzhaschih po prizvyvu. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika. Materialy mezhdun. nauch.-prakt. konferencii*. Novosibirsk: ChOU VO «SAFIAD», 2017: 288 – 290.

Статья поступила в редакцию 08.12.17

УДК 378

Sharipova E.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Russian as a Foreign Language, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: 27elvira@mail.ru

Shorina T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Multicultural Education, Moscow Institute of Open Education (Moscow, Russia), E-mail: shorinatatiana@yandex.ru

THE ANALYSIS OF SPECIAL FEATURES OF LITERARY TRANSLATION FROM NATIONAL LANGUAGES OF THE RUSSIAN FEDERATION INTO RUSSIAN (ON THE EXAMPLE OF TATAR AND KARACHAY-BALKAR LANGUAGES). Issues of preservation and development of languages of all the peoples of Russia and the Russian public are critical to the harmonization of interethnic

relations, ensure national unity, strengthen national sovereignty and integrity of Russia. In The authors analyze specifics of translation of literary works, written in Tatar and Karachay-Balkar languages (Turkic language group) into the Russian language. Examples of translation into the Russian language of some linguistic phenomena found in these languages, the author draws conclusions about the originality and the peculiarities of translating from these languages into Russian. Knowing the language, culture and life of different peoples allows in practice to assert the principle of non-conflict understanding and cooperation, shaping the natural willingness of each person to productive interethnic and intercultural interaction.

Key words: native language, translated from his native language into Russian, Tatar, Karachay-Balkar, classification, grammar, subject, predicate, adjective, metaphor, multi-ethnic, multicultural.

Э.И. Шарипова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. русского языка как иностранного, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва, E-mail: 27elvira@mail.ru

Т.А. Шорина, канд. пед. наук, доц. каф. поликультурного образования, Московский институт открытого образования (МИОО), г. Москва, E-mail: shorinatatiana@yandex.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРЕВОДА С НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА РУССКИЙ (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО И КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

Вопросы сохранения и развития языков всех народов России и русского как государственного, имеют важнейшее значение для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России. В статье приводится анализ особенностей перевода литературных произведений, написанных на татарском и карачаево-балкарском языках (тюркская языковая группа) на русский язык. Приводятся примеры перевода на русский язык некоторых языковых явлений, встречающихся в этих языках, делаются выводы о своеобразии и особенностях перевода с татарского и карачаево-балкарского языков на русский. Знакомство с языком, культурой, бытом различных народов позволяет на практике утверждать принцип бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества, формировать естественную готовность каждого человека к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: родной язык, перевод с родного языка на русский, татарский, карачаево-балкарский, классификация, грамматика, подлежащее, сказуемое, эпитет, метафора, полиэтнический, поликультурный.

Для каждого народа вопрос сохранения родного языка – это вопрос сохранения идентичности, самобытности и традиций. И комплексная, всесторонняя работа по изучению, поддержке языков народов России, безусловно, должна продолжаться. В том числе важны фундаментальные и прикладные исследования в этой области, глубокий научный подход. Это залог качественного образования, продвижения национальных языков, нашей культуры в мире в целом. В России на русском языке говорят более 96 процентов граждан. Именно русский язык, по сути, вместе с культурой сформировал Россию как единую и многонациональную цивилизацию, на протяжении веков обеспечивал связь поколений, преемственность и взаимообогащение этнических культур. Сегодня образование развивается как система, основанная на диалоге культур, призванная обогащать знания учащихся о разных народах, населяющих нашу страну и планету, формировать взаимное уважение, понимание и готовность к продуктивному межнациональному, межкультурному и межличностному взаимодействию. Межкультурное образование позволяет развить правильные и вовремя сформированные представления, установки, ценности и нормы поведения на основе осознания того, что рядом живут люди с иными культурными традициями, социальным укладом, стилем и образом жизни, языком и культурой общения. Если человека научить понимать и уважать собственную культуру, развивать уверенность в ее ценном и позитивном значении, он в дальнейшем будет способен признать те же самые качества и в другом человеке, носителе, представителе другой культуры.

Знакомство с языком, культурой, бытом различных народов позволяет на практике утверждать принцип бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества, формировать естественную готовность каждого человека к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию.

Этому может способствовать чтение художественной литературы народов, населяющих нашу страну. Читатели, не владеющие языком оригинала, судят о своеобразии национальных литератур по переводным текстам.

Сегодня актуально обращение к родным языкам народов РФ. Возрос интерес к их изучению, творчеству на родном языке и чтению переводной литературы народов РФ. Во многих школах полиэтнических регионов РФ родные языки изучаются наравне с государственным языком РФ – русским. Федеральный закон «О языках народов Российской Федерации» гарантирует соблюдение языковых прав народов России, предоставление гражданам возможности свободного выбора языка для обще-

ния, получения образования, реализации творческих потребностей. Президент РФ В.В. Путин на совместном заседании Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку поручил оказать дополнительную поддержку переводу на русский язык литературы, созданной на других языках народов России, а также вести постоянный мониторинг их состояния и развития. Пункт, адресованный Правительству РФ, гласит: «Принять дополнительные меры по поддержке перевода на русский язык произведений художественной литературы, созданных на языках народов РФ, а также их издания и распространения; по поддержке издания художественной, учебной, учебно-методической и научной литературы на языках народов РФ» [1].

Тема перевода с родного языка на русский заслуживает отдельного глубокого исследования, но несомненно одно – перевод любого литературного произведения должен быть аутентичным, эквивалентным оригиналу. В то же время, еще А.С. Пушкин писал о недопустимости буквального перевода, так как «каждый язык имеет свои обороты, по-своему передает смысл, имеет свои риторические фигуры, которые не могут быть переведены на другой язык буквально». К тому же, существуют пять основных принципов перевода, сформулированных французским переводчиком Этьеном Доле (1509 – 1546): хорошо понимать смысл оригинала, знать язык оригинала и перевода, избегать дословного перевода, избегать необычных форм, текст перевода должен быть естественным [2].

Обратимся к анализу особенностей перевода литературных текстов с национальных языков на русский на примере татарского и карачаево-балкарского языков.

Тюркские языки относятся к группе агглютинативных языков, поэтому трудности при переводе с тюркских языков на русский связаны прежде всего с различием языкового строя.

Русский и тюркские языки далеки друг от друга по синтаксическому строю предложений. Наличие в тюркских языках синтетических конструкций и их преобладание над аналитическими конструкциями затрудняют перевод в связи с тем, что в русском языке такие формы отсутствуют.

Например, в татарском, карачаево-балкарском и русском языках порядок слов в предложении зависит от структуры предложения, от постановки главных и второстепенных членов предложения. В отличие от татарского языка и карачаево-балкарского в русском языке порядок слов в предложении более свободный. В этих трех языках главными членами предложения являются подлежащее и сказуемое. Подлежащее выражено су-

ществительным и местоимением, чаще всего ставится впереди сказуемого.

В татарском языке сказуемое, а также слова «кирэк», «тиеш» (надо, должен) расположены в конце предложения, перед ними ставятся второстепенные члены предложения, которые относятся к сказуемому. Например, *Сина йокларга кирэк. Буген лекция булуга тиеш*. В русском языке сказуемое может быть поставлено раньше подлежащего: *В гимназии обучаются только девочки* [3].

Можно выделить несколько второстепенных членов предложения:

1. В татарском языке определение всегда ставится перед определяемым словом: *Алам тэмле ризыклар пешерэ*. В русском языке может быть наоборот: *Сегодня вечер удивительно теплый*.

2. В татарском языке дополнение обычно ставится перед сказуемым, в русском – после сказуемого: *Профессор лекцияне сон тэмамлады*. – *Профессор поздно закончил лекцию*.

3. В обоих языках предложение начинается с обстоятельства места и времени.

4. В татарском языке в предложении повествовательная часть ставится перед сказуемым, тем самым принимает на себя логическое ударение: *Буген университет тафэнни конференция булачак*. – *Сегодня в университете будет проводиться научная конференция*.

Большое значение имеет передача стилистических средств, несущих образный заряд, т.к. из-за особенностей стилистической системы тюркской группы языков перевод вызывает затруднения у переводчиков.

Так, например, в татарском языке, как и в карачаево-балкарском, наиболее продуктивной формой выражения авторского замысла являются сравнения, образованные при помощи сравнительно-уподобительных послелогов. Другой часто используемой в татарском языке формой являются сравнения с аффиксами -дай/-дэй, -тай/-тэй. Прямого эквивалента им в русском языке нет. Значения татарских послелогов кебек, тесле, сыман, шикелле, чаклы, хэтле и т.д. и перечисленных выше аффиксов передаются русскими союзами: как будто, точно, словно, подобно, словами: похоже, быть похожим, казалось, союзом что, формой творительного падежа. Таким образом, наиболее часто послелоги и аффиксы передаются союзами.

Можно отметить, что особенностью перевода с тюркских языков на русский является дословная передача языковых и художественных элементов. И это прослеживается в передаче эпитетов.

Татарский ученый-лингвист Р.А. Юсупов выделяет в отдельную группу фразеологизмы, пословицы и поговорки, возникшие в обоих языках параллельно, а также заимствованные в далеком прошлом татарским языком из русского посредством калькирования. Поэтому отличить собственные фразеологизмы от калькированных очень трудно, т.к. перенятые из русского языка выражения в татарском усвоились полностью. Например, перевод следующих предложений: *Аз ашаган, куп яшган, дигэннэр, имеш, безнен бабайлар* – *Мало ешь – много проживешь, говорили наши деды*. В обоих переводах смысл поговорки сохранен и вполне понятно, какое обобщение должно быть сделано на ее основе [4].

В то же время, М. Закиев отмечает, что татарским пословицам несвойственно употребление союзов. В этом проявляется одна из особенностей истории развития татарского языка: в первоначальный период сложные предложения оформлялись без союзов. Следовательно, при переводе необходимо на эту особенность обращать внимание [5].

Большое количество сравнений, метафор, метонимий, эмоционально-экспрессивных слов являются особенностью карачаево-балкарского языка. Одного из древнейших языков тюркской группы, в котором отразились пратюркские, древнетюркские и древнекавказские пласты.

Проанализировав соотношения выразительных языковых средств карачаево-балкарского и русского языков дает основание утверждать, что данные языки располагают значительным количеством лексических изобразительных средств, имеющих общность в семантике, образности, структуре.

При переводе литературных текстов с родного языка карачаевцев и балкарцев на русский необходимо обратить внимание на ряд особенностей:

- Параллельное существование трёх систем числительных: четверичной, десятичной и двадцатеричной;

- Финитный глагол может быть предикатом в зависимой клаузе; слабая выраженность анлаутного й (сохраняется только в детской лексике и любовной лирике – алыб<йалыб>а – взяв, аман<йаман>а<джаман – плохой, редко в повседневной лексике – быйыл (чаще) <буйыл> (редко) бужыл – в этом году);

- обязательность оформления как в древнетюркском языке предикативности;

- функционирование пратюркской формы дательного падежа ангар от местоимения ол ~ «он».

Ученые-лингвисты (6, 7) рекомендуют обращать внимание на суффиксы, главным образом уменьшительных на -шка/-шке, -ска/-ске:

- -шка/-шке: 1) образует уменьшительные формы имен со значением как уменьшительно-ласкательным, так и уничижительным: сүна «сани» – сүнашка «санки, салазки»; ама «самка» – амашка «непорядочная женщина»; 2) образует от именных и некоторых глагольных основ прилагательные со значением «склонный к чему-либо, обладающий признаком, указанным в исходной основе»: чирлэ «большой» – чирлешке «болезненный»; сүхе «тонкий» – сүхешке «тоненький» и т. д.;

- -ска/-ске: образует имена существительные с уменьшительным значением: пүрне «палец» – пүрнеске «наперсток»; тёме «бугор, холм» – тёмеске «бугорок, кочка».

Перевод татарских, карачаевских и балкарских народных сказок на русский язык имеет свои отличительные черты. Здесь необходимо обратить внимание на реалии, которые зачастую выражены разнообразными формами, что требует от специалиста хороших знаний этнолингвистического компонента, который находится в основе реалий. К реалиям относятся предметы, понятия, явления, характерные для истории, быта и культуры, уклада народа, страны, не встречающиеся у других народов. Сказки изобилуют реалиями, которые в свою очередь создают ряд трудностей для переводчика. С одной стороны, есть опасность не найти необходимый фольклорный эквивалент в переводимой сказке; с другой – чтобы сохранить национальное своеобразие оригинала, переводчик должен искать выразительные средства в поэтике народного творчества своей страны, которые могут внести элементы иной национальной атмосферы. Данные особенности и являются причиной основных трудностей, возникающих при переводе татарских, карачаевских и балкарских народных сказок на русский язык.

Таким образом, при переводе литературных произведений с языков тюркской языковой группы (в т. ч. татарского и карачаево-балкарского языков) на русский следует учитывать порядок построения предложения, в котором четко обозначено место подлежащего, сказуемого и второстепенных членов.

Большую роль в передаче стиля автора при переводе с татарского, карачаево-балкарского языков на русский язык играет использование таких лексико-стилистических приемов, как: сравнения, образованные при помощи послелогов и аффиксов, метафоры, которые имеют большое сходство со сравнениями. При переводе эпитетов необходимо сохранять дословное их значение.

Следует отметить, что часто используемые фразеологизмы в татарском и карачаево-балкарском языках являются следствием калькирования с русского языка, поэтому при переводе они соответствуют по содержанию русским фразеологизмам.

Чтобы не было искажения идейного замысла автора, необходимо учитывать детали, которым при переводе на русский язык зачастую уделяется недостаточное внимание.

В заключение отметим, что Конституция РФ гарантирует всем народам России право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. В российских школах изучается 89 языков, из них на 39 ведется обучение. В настоящий момент издается энциклопедический словарь-справочник «Красная книга языков народов России», аналог Красной книги ЮНЕСКО по исчезающим языкам. И мы надеемся, что литература народов Российской Федерации пополнится новыми произведениями, новыми литературными именами, которые, воспевав свой край и свой родной язык, помогут нам лучше понять и оценить самобытность и достоинства каждого языка Российской Федерации.

Библиографический список

1. Совместное заседание Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку. Москва, Кремль, 19 мая 2015 г.
2. Dolet E. *La manière de bien traduire d'une langue en autre*, P. 1540. p. 183.
3. *Русско-татарский словарь*. Под ред. Ф.А. Ганиева. Москва: Инсан, 1997.
4. Юсупов Р.А. *Лексико-фразеологические средства русского и татарского языков*. Казань: Татар.кн. изд-во, 1980.
5. Закиев М.З. *Синтаксический строй татарского языка*. Казань: Таткнигоиздат, 1963.
6. Ахметшина А.Р. *Семантика татарских пословиц (в сравнении с русскими и французскими пословицами)* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2000.
7. Ахунанов Г.Х. Мәкальләр тәрмәзе турында (О переводе пословиц). *Ике тел хэзинзэ (Сокровище двух языков)*. Казан: Татар, кит. нэшр., 1964. Б. 90 – 107.

References

1. *Sovmestnoe zasedanie Soveta po mezhnacional'nym otnosheniyam i Soveta po russkomu yazyku*. Moskva, Kreml', 19 maya 2015 g.
2. Dolet E. *La manière de bien traduire d'une langue en autre*, P. 1540. p. 183.
3. *Russko-tatarskij slovar'*. Pod red. F.A. Ganieva. Moskva: Insan, 1997.
4. Yusupov R.A. *Leksiko-frazeologicheskie sredstva russkogo i tatarskogo yazykov*. Kazan': Tatar.kn. izd-vo, 1980.
5. Zakiev M.Z. *Sintaksicheskij stroj tatarskogo yazyka*. Kazan': Tatknigoizdat, 1963.
6. Ahmetshina A.R. *Semantika tatarskih poslovic (v sravnenii s russkimi i francuzskimi poslovicami)* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2000.
7. Ahunanov G.H. M'ekal'l'er t'erem'ese turynda (O perevode poslovic). *Ike tel hzzinzse (Sokrovische dvuh yazykov)*. Kazan: Tatar, kit.n'eshr., 1964. B. 90 – 107.

Статья поступила в редакцию 23.11.17

УДК 37.036

Nekhvyadovich L.I., Doctor of Arts Criticism, senior lecturer, Dean of Faculty of Art and Design, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru

Kirushina Yu.V., Cand. of Arts Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: ykirushina@mail.ru

Shelygina O.A., Cand. of Arts Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: olga.a.shel@gmail.com

DEVELOPMENT OF VISUAL CULTURE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF CREATIVE AREAS OF TRAINING. The article considers possibilities of development of visual culture of students of creative directions of training in the context of informatization of professional education. Problems of coaching of visual educational content are defined. The authors come to a conclusion that the electronic educational resources developed in space of modern higher education are an important part of the visual environment of higher education institution. The mixed training model including traditional and electronic forms allows an essential part of school hours for work with the maintenance of an electronic course and allows expanding possibilities of visualization of process of training.

Key words: visual culture, visual communication, art education, e-learning.

Л.И. Нехвядович, д-р искусствоведения, доц., декан факультета искусств и дизайна Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru

Ю.В. Кирюшина, канд. искусствоведения, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: ykirushina@mail.ru

О.А. Шелюгина, канд. искусствоведения, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: olga.a.shel@gmail.com

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрены возможности развития визуальной культуры студентов творческих направлений подготовки в контексте информатизации профессионального образования. Определены задачи кураторства визуального образовательного контента. Авторы приходят к выводу, что электронные образовательные ресурсы, развиваемые в пространстве современного высшего образования, являются важной частью визуальной среды вуза. Смешанная модель обучения, включающая традиционные и электронные формы, отводит существенную часть учебного времени на работу с содержанием электронного курса и позволяет расширить возможности визуализации процесса обучения.

Ключевые слова: визуальная культура, визуальная коммуникация, художественное образование, электронное обучение.

Визуализация информационной среды отчетливо проявляется в развитии современной культуры. Количество междисциплинарных исследований визуальной культуры подчеркивают очевидный научный интерес к этой тенденции. В публикациях рассматриваются разные аспекты визуализации: визуальная культура как коммуникация, формирование визуальной культуры как задача современного образования, понятие визуальной грамотности [1; 2]. Теория визуального поворота и в целом визуальные исследования провозглашают особое значение визуальных образов в современном мире. В трудах У. Дж. Т. Митчелла поставлены ряд вопросов, связанных с исследованием "пикторального" поворота: как по-новому следует подходить к пониманию визуального образа? как соотносятся изображение и язык? каковы перспективы развития визуальности? [3]. С этой точки зрения профессия дизайнера приобретает особое значение:

дизайнер транслирует визуальную культуру, является активным участником визуальной коммуникации, несет ответственность за качество визуальной среды. Профессиональное образование графического дизайнера, художника по костюму или web-дизайнера должно формировать специалиста в визуальной культуре, обладающего соответствующей эрудицией и пониманием механизмов ее трансляции, ведь создание нового образа – работа в пространстве уже созданного.

Профессиональное формирование студентов творческих направлений подготовки требует погружения в гармоничную среду. Этот широко известный в образовании принцип в настоящее время связан не только с предметным окружением. Электронные образовательные ресурсы, развиваемые в пространстве современного высшего образования, являются важной частью визуальной среды вуза. Смешанная модель обучения, включающая

традиционные и электронные формы, отводит существенную часть учебного времени на работу с содержанием электронного курса и позволяет расширить возможности визуализации процесса обучения. Для студентов направлений «Профессиональное обучение (декоративно-прикладное искусство и дизайн)», «Искусство костюма и текстиля», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Культурология», «История искусств» в Алтайском государственном университете разработан ряд электронных курсов, сопровождающих обучение в традиционной форме. Представленные на лекции иллюстрации дополняются расположенными в курсе материалами. Продуманное визуальное оформление курса, дополнительные материалы в визуальной форме (например, инфографика, интеллект-карты), а также репродукции произведений искусства и ссылки на лучшие образцы дизайна должны стать элементом обучения, мотивирующим к исследованию пространства современной визуальной культуры.

Навыки самостоятельного поиска и отбора информации, осваиваемые студентами в рамках дисциплин «Основы информационной культуры», «Информационные технологии и компьютерное обеспечение дизайна», «Современные средства визуальной коммуникации», «Аудиовизуальные средства представления информации», включают навыки поиска визуальных материалов. В ходе выполнения предложенных упражнений студенты используют поисковые системы платформ «Google», «Яндекс», «Pinterest», «TinEye». Цель таких упражнений – формирование навыков поиска релевантной визуальной информации, отличающейся высоким качеством изображения и формальными достоинствами (выразительное дизайнерское решение, качественная фотография). Отбор визуального материала, необходимой базы в рабочем процессе дизайнера, является важным профессиональным навыком студентов творческих специальностей. Например, в процессе работы графического дизайнера, дизайнера одежды или художника востребован поиск референсов – вспомогательных изображений, по которым автор получает дополнительную информацию для создания изображения или которые нужны для обсуждения концепции проекта с заказчиками. Еще одна сложившаяся в профессиональной среде практика – подготовка «mood boards» (дословно с английского «досок настроения») – вариантов коллажа, включающих изображения, текст, фрагменты объектов (например, ткань). Цифровые варианты «mood boards» могут включать мультимедийные элементы, например, звукозаписи. Цель создания таких коллажей – сформировать концепцию проекта, главную идею, определить общую тональность будущей работы. Таким образом, осмысленный выбор визуальной информации и умение ее компилировать должны быть в числе навыков, формируемых учебной деятельностью студентов-дизайнеров. Инструментами создания цифровых «mood boards» могут служить онлайн-сервисы (например, «Pinterest», «Realtimeboard») или приложения (например, приложения для создания электронных слайдов).

Выбор визуальных материалов высокого достоинства связан с понятиями насмотренности и художественного вкуса, общего образовательного уровня и эрудиции, а также пониманием современных тенденций развития визуальной культуры. Насмотренность во всех сферах визуального универсальна: живопись, графика, шрифт, реклама, кинематограф, – все результаты работы профессионалов разных видов дизайна, а также высокохудожественные произведения искусства развивают видение человека, его способность определять достойное. Насмотренность пригодится в любой дизайнерской области, в любой сфере создания и оценки визуального образа. Насмотренность можно понимать как возможность быстрого оценочного суждения на основе богатого опыта восприятия визуальных объектов высокого качества. Чем многообразнее этот опыт, тем увереннее оценивание, но этот процесс не уровня интуиции, а осознанный выбор: продвинутое владение навыком его автоматизирует, делает почти незаметным оценочные усилия, например, оценку гармоничности композиционного и цветового решений объекта. Высокий уровень насмотренности также позволяет определять примененные автором приемы и их роль в структуре образа. Только «видящий» в этом смысле студент способен критически относиться к собственным работам и продвигаться в профессиональном развитии, определять индивидуальные пути профессионального становления, осмысленно находить свой творческий почерк и профессиональную специализацию, а в профессиональной перспективе – воспитывать зрителя.

Развитию визуальной эрудированности способствует погружение в художественную среду, знакомство с экспозициями художественных музеев и выставочных площадок, изучение репродукций ключевых произведений искусства. Важные задачи выполняет вузовская художественная галерея, обогащающая образовательное пространство и позволяющая включить студентов всех творческих направлений подготовки в художественную жизнь региона. Таковы функции галереи «Universum» факультета искусств Алтайского государственного университета. Деятельность вузовской художественной галереи направлена на формирование гуманистического, художественного, нравственно-эстетического мировоззрения [4, с. 90]. Знание истории визуальной культуры, истории искусства и дизайна – непереносимое условие профессиональной компетентности дизайнера. «Историческая» насмотренность позволяет видеть истоки тех или иных тенденций развития дизайна, видеть и применять визуальные аллюзии, оценивать объекты современной визуальной культуры в контексте мирового культурного наследия. Результаты работы высокопрофессионального дизайнера должны вписываться в универсальный контекст, в визуальную культуру в целом, а также развивать ее, быть шагом к следующему уровню, к лучшим образцам. Знание этапов развития визуальной культуры позволяет прогнозировать направления ее развития. Высокий уровень насмотренности, таким образом, должен стать опорой для собственной творческой деятельности. Поиск лучших примеров не должен вести к попыткам прямых заимствований в творческих работах, при этом прямые заимствования как эффективное учебное упражнение отмечается практиками в сфере дизайна.

Особое внимание в начале учебной деятельности с визуальными объектами следует уделять правовым и этическим аспектам использования такой информации студентами. Лекция и практические задания, направленные на прояснение ключевых принципов авторского права, позволяют в целом избежать соответствующих ошибок в творческих проектах студентов. Входной контроль в форме беседы, как правило, показывает низкий уровень знаний студентов о пределах авторских прав, нарушении авторских прав и понятии общественного достояния, а также источниках свободно распространяемого визуального контента и типах лицензий для него. Такая информированность имеет особое значение для студентов творческих направлений, ведь авторская позиция будет ключевой в их профессиональной деятельности. Правила цитирования, в том числе визуальных образов, с точки зрения авторского права требуют отдельного пояснения.

Умение работать с информацией, в том числе визуальной информацией, можно считать очевидным требованием к большинству профессионалов. Задания на систематизацию и хранение визуальной информации позволяют развивать навыки классификации и использования метаданых, получать быстрый доступ к востребованным визуальным объектам и в целом мета-навыки, связанные с информационной культурой современного человека.

Средства электронного курса позволяют предлагать студентам подборки ссылок на актуальные публикации по темам дисциплины, а также организовать самостоятельную работу студентов по поиску и отбору соответствующих публикаций. Курирование контента в деятельности преподавателя становится все более актуальной задачей, направленной на привлечение внимания студентов к важным информационным ресурсам. Среди способов включения тематических цифровых коллекций в образовательный процесс можно отметить следующие: публикация подборок в заметной части электронного курса и приглашение студентов к изучению этой информации; использование отдельных публикаций как отправной точки для дискуссии, например, на семинарском занятии или упоминание их в качестве примера в лекции; задания для самостоятельной работы, предполагающие осмысление, формулирование собственной позиции по каким-то темам; задание для самостоятельной работы студентов – составление таких тематических подборок.

Отслеживание актуальной информации в отраслевой сфере, знакомство с профильными публикациями, инновациями является необходимою для любого современного профессионала, и задача преподавателя – сформировать информационную среду, способствующую развитию этих навыков. Способы формирования визуальной культуры, используемые в образовательном процессе, могут стать привычными для студента путями развития профессионализма, что актуально в ситуации востребованности

профессиональной мобильности и постепенного перехода к модели образования в течение всей жизни [5]. Предложенные преподавателем каналы получения визуальной информации могут успешно развивать визуальную эрудированность специалиста и

после завершения обучения в вузе, таким образом, эти навыки способствуют вхождению в информационное поле профессии и являются инструментами дальнейшего профессионального развития.

Библиографический список

1. Полюдова Е.Н. Визуальная культура и современное художественное образование. *Педагогика искусства*. 2012; 3; Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vizualnaya-kultura-i-sovremennoe-hudozhestvennoe-obrazovanie>
2. Салмин Л.Ю. Визуальные коммуникации. Новая реальность *Архитектон: известия вузов*. 2016; 4 (56). Available at: http://archvuz.ru/2016_4/5
3. Mitchell W.J.T. *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1994.
4. Степанская Т.М., Нехвядович Л.И., Усанова А.Л. *Гуманитарное знание – основа университетского образования*: монография. Барнаул: Издательство АлтГУ, 2015.
5. Шелюгина О.А. Формирование профессиональной мобильности студентов электронными средствами обучения. *Культурное наследие Сибири*. Барнаул. 2016; Вып. 20 (2).

References

1. Polyudova E.N. Vizual'naya kul'tura i sovremennoe hudozhestvennoe obrazovanie. *Pedagogika iskusstva*. 2012; 3; Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vizualnaya-kultura-i-sovremennoe-hudozhestvennoe-obrazovanie>
2. Salmin L.Yu. Vizual'nye kommunikacii. Novaya real'nost' *Arhitekton: izvestiya vuzov*. 2016; 4 (56). Available at: http://archvuz.ru/2016_4/5
3. Mitchell W.J.T. *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1994.
4. Stepan'skaya T.M., Nelyadovich L.I., Usanova A.L. *Gumanitarnoe znanie – osnova universitetskogo obrazovaniya*: monografiya. Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2015.
5. Shelyugina O.A. Formirovaniye professional'noj mobil'nosti studentov `elektronnymi sredstvami obucheniya. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. Barnaul. 2016; Vyp. 20 (2).

Статья поступила в редакцию 04.12.17

УДК 796.8

Shikhshabekov Sh.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

Gadzhimuradova R.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Natural Education, Dagestan Institute of Education Development (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

Magomedova M.M., senior teacher, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

EASTERN KINDS OF WRESTLING AND WUSHU GYMNASTICS IN FORMING HARMONIOUSLY DEVELOPED PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION. The article is dedicated to a study of effectiveness of using elements of oriental martial arts and wushu gymnastics in the formation of a harmoniously developed personality, which are part of the arsenal of physical exercises, psychophysical methods of training and moral and volitional qualities that arouse high interest among specialists. The author substantiates an idea that eastern martial arts are an integral part of the system of physical education of students, where physical education lessons include gymnastics, track and field athletics, dancing, swimming and judo wrestling. The characteristic features of breathing exercises and exercises for muscle relaxation are singled out and described, which are integral parts of the impact on the consciousness of the person, which are performed by those who are engaged in a higher level of moral perfection.

Key words: eastern martial arts, martial arts, physical education, moral principles, harmonic improvement, physical education teacher.

Ш.Ю. Шихшабеков, канд. пед. наук, проф. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

Р.Т. Гаджимурадова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. естественного образования, Дагестанский институт развития образования, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

М.М. Магомедова ст. преп. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала. E-mail: Sh-bek55@mail.ru

ВОСТОЧНЫЕ ЕДИНОБОРСТВА И ГИМНАСТИКА УШУ В ФОРМИРОВАНИИ ГАРМОНИЧЕСКИ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена эффективности использования элементов восточных единоборств и гимнастики ушу в формировании гармонически развитой личности, которые входят в арсенал физических упражнений, психофизических методов тренировок и морально-волевых качеств, вызывающих высокий интерес у специалистов. Обосновывается идея о том, что... восточная единоборства входит составной частью в систему физического воспитания учащихся, где уроки физического воспитания включают занятия гимнастикой, легкой атлетикой, танцами, плаванием и борьбой дзюдо.

Выделяются и описываются характерные особенности дыхательных упражнений и упражнений на расслабление мышц, которые являются неотъемлемыми составными частями воздействия на сознание человека, выполняемые которых подводят занимающихся к более высокому уровню нравственного совершенствования.

Ключевые слова: восточные единоборства, боевые искусства, физическое воспитание, нравственные принципы, гармоническое совершенствование, учитель физической культуры.

Восточные системы физического воспитания, такие, как дзюдо, каратэ, тхэквондо, айкидо и ушу, благотворно влияют на физическое здоровье человека, его психику и выработку нравственных принципов.

В современной научной и научно-популярной литературе говорится об использовании ряда восточных систем физического

воспитания в физическом развитии детей и подростков. Так, дзюдо входит составной частью в систему физического воспитания учащихся Японии, где уроки физического воспитания включают занятия гимнастикой, легкой атлетикой, танцами, плаванием и борьбой дзюдо. При этом специалисты отмечают, что занятия дзюдо вырабатывают дисциплинированность учащихся, учат

взаимоуважению, воспитывают чувство справедливости, а также способствуют становлению духа и взаимного доверия. Особые требования к соблюдению этики борьбы дзюдо воспитывают выдержку, волю и все основные двигательные качества учащихся. Следует отметить использование дыхательных упражнений и упражнений на расслабление мышц, которые являются неотъемлемыми составными частями воздействия на сознание человека. Выполняемые в простейшем виде, упражнения дзюдо подводят занимающихся к более высокому уровню нравственного совершенствования.

Различные виды невооруженного и вооруженного поединка существовали практически у всех народов. Но собрать разрозненные приемы в стройную систему с четкой классификацией, принципами и методами, подвести под нее философскую и морально-этическую базу, сделать ее способом не только физического, но и нравственного, психологического совершенствования человека смогли только на Востоке [1].

Боевые искусства на Востоке, являясь частью воспитательного кодекса и образа жизни, служат развитию и становлению гармонически развитой личности. Именно там рукопашный бой превращен в искусство, требующее не слепого повторения давно установленных канонов, а осмысления, проникновения в каждое движение, что развивает у человека самые разные, порой абсолютно неожиданные способности и дает ему возможность полнее раскрыться, глубже познавать себя и окружающих, самореализоваться в любой области.

Другая очень сильная сторона восточных систем – это стремление к осознанию связи «внешнего» с «внутренним», иными словами, к осмыслению упражнения, пониманию того, что телодвижения являются видимым отражением процессов, происходящих во всем организме. Подчеркивается роль мышления, воли человека в процессе познания самого себя через физические упражнения.

Китайская система ушу в общем виде представляет собой широкий комплекс психофизических методов воспитания личности на основе традиционных философских доктрин, методик ведения боя, врачевания, диетологии, ритмологии и морально-этических принципов. Продуманная система китайских школ ушу обеспечивала поддержание традиции гармонического сочетания духовного и физического [2].

Основное отличие ушу от обычного рукопашного боя или спортивного единоборства заключается в том, что передаются не только конкретные технические приемы, но и, самое главное, духовные основы и моральные принципы. Так, закон боевой морали знаменитого Шаолиньского монастыря – колыбели боевых искусств в Китае – формулировал основную цель занятий ушу как свободу от агрессии, укрепление тела и духа.

Ушу как система ориентирована на проявление и развитие духовно-физического потенциала человека. Громадное значение в становлении УШУ как системы совершенствования личности человека сыграли философские концепции Древнего Китая.

Стили Ушу отличаются большим разнообразием. Основная работа в УШУ – изучение комплексов (ТАО) и начинается со строжайшей самодисциплины и самоконтроля. Искренность в мыслях, абсолютная четкость, доброжелательность к окружающим считались важнейшими принципами при занятиях УШУ. Сложность изучения УШУ заключается именно в постижении этих внутренних принципов, а не в овладении внешними движениями и техническими приемами [3].

Многочисленные стили Ушу подразделяются на внешние и внутренние. Внешние стили делают акцент на мышечную силу и мощь передвижений, блоков (защит) и ударов. Во внутренних стилях УШУ используют в большей степени технику движения и концентрацию внимания при выполнении приемов нападения и защиты, много времени уделяется медитативным тренировкам, формированию умения концентрировать внимание и усилие с громадной силой.

Спортивное направление как внешний стиль УШУ предусматривает выполнение индивидуальных комплексов и групповых упражнений (в парах и втроем). Индивидуальные упражнения, в

свою очередь, подразделяются на упражнения без предметов и упражнения с предметами. Групповые упражнения выполняются с различными предметами и имитируют схватку двух соперников, или одного спортсмена с двумя соперниками. Комплексы упражнений без предметов подобны вольным упражнениям в спортивной гимнастике. Они содержат ряд трудных элементов [4].

Спортивные виды УШУ могут привлечь занимающихся своей эмоциональностью, развитием ловкости. Они относительно более доступны, чем спортивные виды гимнастики, менее травмоопасны в связи с отсутствием элементов повышенной сложности и риска, не требуют дорогостоящего оборудования и инвентаря.

Вопрос об использовании в практике физкультурного движения нашей страны нетрадиционных упражнений УШУ спортивной направленности, в связи с большим их количеством и различной целевой направленностью, необходимо решать по каждому конкретному виду в отдельности с учетом уровня подготовленности и индивидуальных способностей занимающихся [5].

В опубликованной литературе обоснована эффективность использования различных национальных систем физического воспитания молодежи. Однако восточные системы физического воспитания и оздоровления (куда входят и различные виды единоборств) относительно узко представлены в отечественной и зарубежной литературе. Вместе с тем известные специалистам данные указывают на то, что средства и методы, используемые в этих системах, чрезвычайно эффективны для всестороннего воспитания человека, в том числе и учащихся общеобразовательной школы.

Чрезвычайно важно, что использование восточных систем единоборств не замыкается лишь на формировании физических качеств занимающихся, а распространяется на психику, нравственность и систему мировоззренческих взглядов. Это достигается комплексным воздействием различных приемов в течение длительного периода подготовки учеников, обучения, освоения и совершенствования полученных знаний и умений.

К числу ярких методических особенностей восточных боевых искусств можно отнести строгую регламентацию движений вплоть до канонизации. В УШУ добиваются особенно точных движений и поз многолетней тренировкой. В связи с этим воспитывается дисциплина, переносимая и в сферу общения учеников и учителей [6]. Следует отметить как особенность сочетание чисто гимнастического метода дозированных воздействий с индивидуализацией нагрузки. Речь идет об индивидуальном темпе выполнения комплексов различной направленности, свободе выбора стиля и создании композиции упражнений.

В ходе своей эволюции Восточные системы единоборств накопили богатый арсенал физических упражнений, психофизических методов тренировки и морально-нравственных кодексов, вызывающих высокий интерес у специалистов. Вместе с тем, многие аспекты единоборств Востока остаются далеко не ясными в методическом плане, в плане трактовки педагогических подходов к воспитанию, развитию и обучению [7].

Краткое перечисление восточных систем физического воспитания человека показывает, что этот громадный пласт человеческой культуры необходимо внедрять в повседневную жизнь современного человека, подверженного различным негативным влияниям экологического, психического и нравственного характера. Особенно важно использовать полученные наработки для детей и подростков с их неокрепшим организмом, не сформировавшейся психикой и нравственностью.

Из вышесказанного можно заключить, что восточные системы физического воспитания являются мощным средством гармонического совершенствования человека. Под данным термином объединены многочисленные направления и стили единоборств. В рамках данного феномена мировой культуры разработаны уникальные приемы воспитания практически всех навыков, позволяющих формировать гармонически развитую личность. Связь с законами природы, уважение к личности окружающих сопутствуют в этих системах умению физически защитить себя и окружающих от негативных воздействий внешней среды.

Библиографический список

1. Оранский И.В. *Восточные единоборства*. Москва: Сов. спорт. 1990.
2. Маслов А.А. *УШУ: Традиции духовного и физического воспитания Китая*. Москва: Мол. гвардия, 1990.
3. *УШУ: Начало пути*. Автор-составитель С.А. Смоляков. Алтайское книжн. изд-во, 1990.
4. Каштанов Н.А. *Восточные единоборства, как средство формирования нравственно-волевых качеств у подростков*. Чебоксары: Калем, 2002.
5. Музруков Г. Ушу принадлежит миру. *Информ. бюллетень*. 1989; Вып. № 1.

6. *Физическая культура студента*: учебник. Под редакцией В.И. Ильинича. Москва: Гардарики, 2005. – 448 с.
7. Попов Г.В., Сагоян О.А., Диденко В.В. *УШУ. Путь к здоровью и гармонии*. Москва: Интерпринт, 1990.

References

1. Oranskij I.V. *Vostochnye edinoborstva*. Moskva: Sov. sport. 1990.
2. Maslov A.A. *UShU: Tradicii duhovnogo i fizicheskogo vospitaniya Kitaya*. Moskva: Mol. gvardiya, 1990.
3. *UShU: Nachalo puti*. Avtor-sostavitel' S.A. Smolyakov. Altajskoe knizhn. izd-vo, 1990.
4. Kashtanov N.A. *Vostochnye edinoborstva, kak sredstvo formirovaniya npravstvenno-volevyh kachestv u podrostkov*. Cheboksary: Kalem, 2002.
5. Muzrukov G. Ushu prinadlezhit miru. *Inform. byulleten'*. 1989; Vyp. № 1.
6. *Fizicheskaya kul'tura studenta*: uchebnik. Pod redakciej V.I. Il'inicha. Moskva: Gardariki, 2005. – 448 s.
7. Popov G.V., Sagoyan O.A., Didenko V.V. *UShU. Put' k zdorov'yu i garmonii*. Moskva: Interprint, 1990.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 378

Shuaybova M.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Health and Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

Minbulatova I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Health and Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

DEFINITION OF CRITERIA AFFECTING HEALTH AND QUALITY OF STUDENTS' YOUTH LIFE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FORMATION. In this article, the authors identify and study the criteria that affect the health and quality of life of students. The basics of the study are expressed in the decision of problems of preservation of health and improvement of the quality of life of student youth as the main carrier mobility, competitiveness, and professional maturity of a person. The developed model of health saving activity of educational space, has the potential, the use of which significantly increases the culture of a healthy lifestyle, psycho-social status of students, contributes to the formation of value of health and improving the quality of life of the students collectively defining professional formation of a personality.

Key words: educational space, health criteria, professional formation, student youth, health saving activity, personal safety, social status, lifestyle factors.

М.О. Шуйбова, канд. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф, Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

И.С. Минбулатова, канд. наук, доц. каф. безопасности жизнедеятельности, Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: mesedo.shuaybova75@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЗДОРОВЬЕ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

В настоящей статье определены и изучены критерии, влияющие на здоровье и качество жизни студенческой молодежи. Суть данного исследования выражена в решении задач сохранения здоровья и улучшения качества жизни студенческой молодежи, как основного носителя мобильности, конкурентоспособности и профессиональной зрелости личности. Разработанная модель здоровьесберегающей деятельности образовательного пространства обладает потенциальными возможностями, использование которых значительно повышает культуру здорового образа жизни, психосоциальный статус обучающихся, способствует формированию ценности здоровья и улучшению качества жизни студенческой молодежи в совокупности определяющих профессиональное становление личности.

Ключевые слова: образовательное пространство, критерии здоровья, профессиональное становление, студенческая молодежь, здоровье сберегающая деятельность, безопасность личности, социальный статус, факторы образа жизни.

Проблемы сохранения здоровья и улучшения качества жизни студенческой молодежи, как основного носителя мобильности, конкурентоспособности и профессиональной зрелости личности, показателя готовности к полноценной жизнедеятельности приобретает в современных условиях особую актуальность. Это связано с необходимостью корректировки стереотипов поведения, повышение мотивации ведения здорового образа жизни, для чего рекомендуется переориентировать образовательный процесс на формирование таких качеств, направленных на формирование здорового образа жизни, повышение сопротивляемости организма к болезням, улучшение работоспособности, развитие когнитивных функций, гибкости, выносливости, эмоциональной устойчивости и т.д. [1; 2]

Исходя из этого, под понятием «здоровый образ жизни» подразумевается определенный способ переживания смысла жизни и соответствующие ему формы поведения, способствующие сохранению здоровья, которые должны стать привычными, и закрепиться в виде стереотипов. С этих позиций здоровым образом жизни следует считать систему поведенческих стереотипов, способствующих сохранению и укреплению здоровья человека [3; 4].

Как известно, установка на здоровье и здоровый образ жизни формируется у личности в результате педагогического

воздействия, поэтому в структуре обеспечения здоровой жизнедеятельности приоритетную позицию занимает педагогический компонент, сущность которого, по мнению И.И. Брехмана, состоит в обучении здоровью с самого раннего возраста. При этом здоровье и образ жизни человека в значительной степени зависят от социальных, экономических условий общества, а также от осознанной мотивации личности, от особенностей его психического состояния, функциональных и морфологических особенностей организма, стиля жизни, носящий персонализированный характер и определяющий историческими и этнопедагогическими традициями и т.д.

В научных исследованиях отечественных ученых рассматриваются вопросы укрепления и сохранения здоровья и формирования здорового образа жизни молодежи (Н.А. Агаджанян, Н.П. Абаскалова, С.Г. Добровольская, Ю.П. Лисицына, А. В. Сахаров, Н.К. Смирнова и др.); выявляется валеологическая грамотность детей по данной тематике (А.В. Белоконов, Г. Василевская, Ю.М. Политова, Ю.И. и др.) [5].

Анализ психолого-педагогической, медико-социальной и другой литературы указывает на то, что программы обучения здоровому образу жизни в здоровьесберегающей системе образования нуждаются в корректировке с акцентом на выявлении критериев, влияющих на качество жизни и профессиональной де-

тельности студенческой молодежи через включение личности в здоровьесберегающую деятельность, где совокупность педагогических действий по овладению знаниями и совершенствованию физических качеств, обеспечивается физкультурно-оздоровительной и просветительно-воспитательной деятельностью, направленной на формирование имиджа здорового образа жизни [1].

Не потеряли своей актуальности взгляды на здоровье и образ жизни и на современном этапе развития общества, высказывание И. Канта о сознательном отношении к себе и к другому в аспекте сохранения и поддержания здоровья как основного принципа жизнедеятельности молодого человека, в котором сформулированы два универсальных желания человека – «долго жить и при этом быть здоровым». При этом автор отмечает, что «наука врачевания становится философией в том случае, если образ жизни определяется только разумом в силу принятого им самим решения властвовать над своими чувствами», а сама философия способна «компенсировать физическую слабость разумным отношением к ценностям жизни» [3].

По нашему мнению, в структуре здорового образа жизни молодых людей, особое место должно уделяться репродуктивному здоровью, поскольку именно юношеский возраст является периодом выработки мировоззрения, убеждений, характера, жизненного самоопределения и выступает наиболее значимым в плане профилактических воздействий, направленных на сохранение функции воспроизводства здорового потомства и является критерием морально-нравственного развития личности.

Следует отметить, что термин «качество жизни» характеризует физическое, психическое и социальное благополучие, совокупность которых составляет здоровье, являющееся интегральным показателем, содержащим функциональные и морфологические показатели (состояние гемодинамики, дыхательной, опорно-двигательной и других систем), психического состояния, работоспособности и социальной вовлеченности и т.д. При этом ведущая роль отводится личности, которая отражает объективные и субъективные показатели качества жизни, где к объективным относят уровень экономики, состояние здравоохранения и образования, практика ведения здорового стиля жизни и

Схема 1



Рис 1. Модель здоровьесберегающей деятельности образовательного пространства ДГПУ

Таблица 1

Критерии, влияющие на качество жизни студенческой молодёжи

№ п/п	Критерии, влияющие на качество жизни молодёжи в %	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Начало экс.	Конец экс.	Начало экс.	Конец экс.
1.	Безопасность личности	10,4	9,7	9,5	10,7
2.	Осознание потребности в здоровом образе жизни	12,2	11,3	13,1	15,3
3.	Стрессоустойчивость	11,5	8,4	11,6	12,4
4.	Наличие жизненной мотивации	8,2	7,3	9,8	10,3
5.	Материальное состояние	21,3	23,7	21,0	16,7
6.	Социальный статус	15,0	17,1	14,3	16,1
7.	Возможность отдыха и досуга	21,4	22,5	20,7	18,5

другие. А субъективные критерии характеризуются в основном психологическим восприятием личностью существующих обстоятельств, умением абстрагироваться и принимать рациональные решения в различных ситуациях.

Таким образом, качество жизни представляет собой интегральное понятие, включающее биомедицинские, психолого-педагогические и социальные аспекты, где базовый фундамент составляют генетические факторы и социальная среда.

Следовательно, на основе анализа психолого-педагогической, социологической, медико-биологической и другой литературы, ориентированной на укрепление здоровья и улучшение качества жизни личности, а также изучения роли здоровьесберегающих технологий в процессе профессионального становления нами разработана и реализована модель здоровьесберегающей деятельности образовательного пространства.

При изучении качества жизни и характеристики здоровья целесообразно обращать внимание не столько на негативные стороны, сколько на тенденции, факторы и условия образа жизни, являющиеся позитивными для сохранения и улучшения здоровья.

Сохранение и улучшение здоровья студенческой молодёжи невозможно без анализа факторов и условий образовательного процесса, оказывающих наибольшее влияние на показатели здоровья. Наиболее значимыми в этом плане являются факторы образа жизни, поэтому необходимо способствовать его изменению, что может быть достигнуто, не только изучением теоретических основ здоровья, но и овладением комплексом навыков, умений по оценке состояния здоровья и качества жизни, что в свою очередь позволит обеспечить оптимизацию учебного процесса, предполагающего психолого-педагогическую и медико-биологическую оценку обучения и личностно-ориентированное образование для формирования гуманистических ценностей.

Для определения критериев, влияющих на качество жизни студенческой молодёжи нами был использован опросник качества жизни (версия ВОЗ – Quality of Life Index, Миннесотский опросник качества жизни), где представлены различные аспек-

ты, влияющие на качество жизни: оценка респондентами своего образа жизни, социального статуса, материального положения, важность ведения здорового образа жизни, доступность образования и медицинской помощи и т. д.

В эксперименте участвовали 108 студентов, обучающихся на первом курсе Дагестанского государственного педагогического университета. С учётом различных аспектов жизнедеятельности нами выделены критерии, характеризующие качество жизни студенческой молодёжи, согласно обработанным анкетам (таблица 1).

В начале исследования наиболее значимые критерии, влияющие на качество жизни, респонденты распределили следующим образом: 21,4% опрошенных указали на важность признака «Возможность отдыха и досуга» в процессе своей повседневной и профессиональной деятельности; «Материальное состояние» занимает второй ранг в таблице критериев, где 21,3% отмечают важную роль материального положения на формирование качественного стиля жизни; всего лишь 12,2% испытуемых осознают потребность в здоровом образе жизни и 10,4% в безопасном поведении (таблица 1).

В конце эксперимента полученные результаты существенно не изменились в контрольной группе, а в экспериментальной группе важность признака «Материальное состояние» снизилась с 21% до 16,7%, что указывает на повышение уровня культуры здоровья и безопасного поведения студентов, при этом критерии «Безопасность личности» и «Осознание потребности в здоровом образе жизни» тоже возросли до 10,7% и 15,3% соответственно.

Таким образом, проведенный нами эксперимент показал, что образовательная среда высшего учебного заведения располагает потенциальными возможностями, использование которых значительно повышает культуру здорового образа жизни, психо-социальный статус обучающихся, способствует формированию ценностей здоровья и качества жизни студенческой молодёжи в совокупности определяющих профессиональное становление личности.

Библиографический список

1. Шуайбова М.О. Культура здорового образа жизни студенческой молодёжи и технология ее формирования. *Известия педагогического университета*. Махачкала: ДГПУ. 2013; 3.
2. Шуайбова М.О. Минбулатова И.С., Магомедов Р.В. Игровые методы обучения здоровому и безопасному образу жизни молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск: РМНКО. 2016; № 3 (58).
3. *Инновационные технологии здоровья сохраняющего развития человека*: учебно-методическое пособие под общей редакцией академика РАН В.И. Жукова. 2-е изд. доп. и перераб. Москва: Гном и Д, 2008.
4. Смирнов Н.К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе*. Москва: АПК и ПРО, 2002.
5. Добровотская С.Г. Современная молодёжь: образ жизни: *Тезисы докладов Республиканской научно-практической конференции*. Казань, 2000.

References

1. Shuajbova M.O. Kul'tura zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi i tehnologiya ee formirovaniya. *Izvestiya pedagogicheskogo universiteta*. Mahachkala: DGPU. 2013; 3.
2. Shuajbova M.O. Minbulatova I.S., Magomedov R.V. Igrovyet metody obucheniya zdorovomu i bezopasnomu obrazu zhizni molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk: RMNKO. 2016; № 3 (58).
3. *Innovacionnye tehnologii zdorov'e sohranyayushchego razvitiya cheloveka*: uchebno-metodicheskoe posobie pod obschej redakciej akademika RAN V.I. Zhukova. 2-e izd. dop. i pererab. Moskva: Gnom i D, 2008.
4. Smirnov N.K. *Zdorov'esberegayushchie obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj shkole*. Moskva: APK i PRO, 2002.
5. Dobrovorskaya S.G. Sovremennaya molodezh': obraz zhizni: *Tezisy dokladov Respublikanskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kazan', 2000.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 372.8

Shcherbakova O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: olga-uzorie@mail.ru*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY AND DEVELOPMENT OF SINGING FOLKLORE OF UKRAINIAN MIGRANTS OF ALTAI (FROM EXPERIENCE WITH A FOLK COLLECTIVE). The article presents a solution of modern socio-cultural and pedagogical tasks of preserving the national cultural heritage of the multi-ethnic Siberian region, the ethno-cultural education of children and youth through the practical development of the song folklore of the Siberians from Ukraine. The work has an analysis of regional ethnographic publications and folklore-expeditionary materials, in which features of the existence of songs of Ukrainian settlers of Altai, methodical approaches to the preservation of traditional songs in folklore performance are considered. Proceeding from the experience of working with the folk group, the methodical aspects of the practical development and translation of the song folklore of the Ukrainian settlers of Altai in the training collective are revealed.

Key words: Ukrainian settlers of Altai, folklore, song, tradition, existence, preservation, development, folklore collective.

О.С. Щербакова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: olga-uzorie@mail.ru

НАУЧНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА УКРАИНСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ АЛТАЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ФОЛЬКЛОРНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ)

Статья посвящена решению современных социально-культурных и педагогических задач сохранения национального культурного наследия многонационального сибирского региона, этнокультурного воспитания детей и молодежи посредством практического освоения песенного фольклора украинцев-сибиряков. На основе анализа региональных этнографических публикаций и фольклорно-экспедиционных материалов автора рассматриваются особенности бытования песен украинских переселенцев Алтая, методические подходы к сохранению традиционных песен в фольклорном исполнительстве. Исходя из опыта работы с фольклорным коллективом, раскрываются методические аспекты практического освоения и трансляции песенного фольклора украинских переселенцев Алтая в учебном коллективе.

Ключевые слова: украинские переселенцы Алтая, фольклор, песня, традиция, бытование, сохранение, освоение, фольклорный коллектив.

Важность и своевременность заявленной темы обусловлена современными социально-культурными задачами сохранения национального культурного наследия многонационального сибирского региона, а также обеспечения этнической устойчивости социума в условиях межкультурной интеграции народов России. В региональной алтайской фольклористике конца XIX – начала XXI вв. всё более проявляется устойчивый интерес к изучению народных традиций, устного и песенного фольклора украинских переселенцев Алтая. Анализ имеющихся публикаций (исследовательские работы, изданные в период 1981–2013 гг., приведены в библиографическом указателе «История и этнография украинского населения Западной Сибири» составленной Н. С. Грибановой и И.В. Черновой [1]) показал, что довольно полно изучены исторические вопросы переселенческого движения украинского этноса в Алтайский регион, этнографические особенности этнокультурной группы украинцев-сибиряков, развития материальной культуры; календарная, семейная праздничная обрядовость. В то же время, отсутствуют методические работы, раскрывающие пути сохранения, практического освоения и трансляции песенного фольклора украинских переселенцев Алтая, что подчёркивает актуальность заявленной темы. Одна из причин этого – слабая информированность руководителей коллективов о региональной специфике фольклорных традиций украинских переселенцев Алтая, обусловленная недостаточностью фактологического фольклорно-песенного материала, отсутствием теоретико-методических рекомендаций и репертуарных сборников, обеспечивающих процесс освоения фольклора и его трансляции в условиях досуговой деятельности.

В современной социокультурной ситуации сохранение традиционного фольклора украинских переселенцев Алтая зависит от ряда факторов, основными из которых являются:

- научная база исследовательских трудов исторического и фольклорно- этнографического характера;
- проведение регулярных фольклорных экспедиций в сёла и районы компактного проживания украинцев Алтая для детального изучения локальных форм традиционной культуры и песенного фольклора;
- наличие носителей традиционной народной культуры, аутентичных фольклорных групп и сольных исполнителей, сохраняющих песенные традиции украинцев-сибиряков; внимание к ним и поддержка со стороны администрации сёл и культурно-досуговых учреждений;

- публикации исследовательского фольклорно-этнографического характера, раскрывающие многообразие бытования локальных вариантов празднично-обрядовых форм и фольклорных образов;

- организация учебных и самодеятельных фольклорных и народно-хоровых коллективов (детских, молодёжных, взрослых), занимающихся изучением, освоением и трансляцией песенного фольклора украинских переселенцев Алтая;

- наличие теоретико-методических рекомендаций и репертуарных сборников, обеспечивающих процесс освоения фольклора и его трансляции в условиях учебной и досуговой деятельности коллективов;

- тиражирование звучащего фольклорно-песенного материала аутентичных групп и исполнителей, обеспечивающего преемственность и передачу фольклорного творчества;

- активное транслирование песенного фольклора украинских переселенцев Алтая на региональных фестивалях национальных культур и фольклорного творчества, как аутентичными фольклорными группами, так и молодёжными.

Благодаря исследовательским работам историков, лингвистов, этнографов и фольклористов Алтая уже создан научный фундамент, включающий монографии, статьи, учебные пособия и раскрывающий исторические факты переселенческого движения украинцев на Алтай, а также этнографические особенности этногруппы. В них отмечается, что выходцы с Украины начали осваивать сибирские земли в XVII в. в рядах казаков, хотя в то время крестьянская колонизация была по своему этническому характеру русской. Впоследствии потомки этих людей стали русскими, в связи с чем, появление в Сибири собственно украинского населения принято исчислять с конца XIX в. [2]. Начало переселенческого движения в Сибирь и наибольшее количество переселений малороссов на Алтай пришлось на годы Столыпинской аграрной реформы. И.А. Воробьева считает, что освоение кабинетских земель Алтайского округа украинцами активизировалось с начала 80-х гг. XIX века, в этот период украинцы составляли на Алтае не менее четверти всех приезжающих. С середины 80-х гг. XIX в. усилилась тенденция к образованию переселенцами новых поселков, особенно привлекательными для украинцев по природным условиям стали степи Кулунды, напоминающие степи Украины. Основной же поток переселенцев с Украины хлынул на Алтай только в первой половине 90-х гг. XIX в. и не прекращался вплоть до 1914 г. Главную роль в переселении украинцев на земли Алтайского округа играли Чернигов-

ская, Харьковская, Полтавская губернии [3]. Важнейшую причину переселения крестьян черноземных губерний исследователи усматривают в малоземелье, сочетавшемся с высокой плотностью населения. К факторам, усилившим переселенческое движение, следует отнести неурожай и голод в Европейской России 1891-1892 гг. [4].

Исследователи выделяют три группы проживания украинских переселенцев Алтая в зависимости от территории расселения: 1) компактного проживания в степной зоне (на территории которой украинские поселения носили массовый характер в годы столыпинской аграрной реформы), в ходе чего переселенцами была сформирована своя монокультура; 2) локального проживания, где украинские переселенцы проживают в окружении русских деревень и сел (это потомки переселенцев первой волны (90-е гг. XIX в.) и переселенцы второго этапа, приходящегося на 30-40-е гг. XX в., вызванного неурожаями, голодом, войной); 3) дисперсного проживания украинских переселенцев во всех районах края (потомков переселенцев третьей волны, которая была вызвана освоением целинных и залежных земель в 50-х гг. XX в.) [5].

В настоящее время украинцы практически полностью ассимилировались. Потомки переселенцев в большинстве своем не знают украинского языка и считают себя русскими, но хранят и почитают предметы, привезенные их предками из Украины. Многие украинские фамилии русифицированы, например: Шаповал – Шаповалов, Мельник – Мельников, Василенко – Василенков, Дудник – Дудников и т.д. [6].

Согласно исследованию О.С. Дёминой [5], основным этноконсолидирующим и этнодифференцирующим фактором украинских переселенцев, большинство опрошенных респондентов считают язык, в котором видят главное отличие от людей других национальностей (73%). Сегодня в селах потомки украинских переселенцев в зависимости от круга общения разговаривают как на русском, так и на «хохлацком» языке, отличающемся от украинского литературного. Информаторы старшего поколения владеют устным языком, т.е. понимают, говорят и думают на нем (в 1930-х гг. в селах украинских переселенцев были классы, где обучение велось на украинском языке), среднее поколение могут на нем общаться в семье. По мнению И.А. Воробьевой третье поколение украинцев-сибиряков полностью перешло на русский язык, но знает украинский как домашний, разговорный язык, в его диалектной, русско-украинской форме суржика [3].

Яркая этнокультурная особенность украинских переселенцев Алтая проявляется в музыкально-песенном творчестве. Фольклорно-экспедиционная деятельность в местах проживания украинских переселенцев Алтая проводится не так активно, как бы хотелось, но имеет свои результаты. В современной социокультурной среде Алтайского региона песни украинских переселенцев Алтая на сценических площадках исполняют, в основном, фольклорные коллективы, организованные на базе сельских домов культуры из самих носителей песенных традиций сёл.

Систематизация и анализ фольклорных записей показывает, что песенный репертуар фольклорных групп украинцев-сибиряков богат и разнообразен, некоторые песни являются локальными, большинство же – местными вариантами общесибирского распространения. Преобладающее большинство песен в бытовом репертуаре «хохлов» принадлежит лирической традиции в сочетании с песнями шуточными (жартівливі) и танцевальными (танцювальні).

Необрядовая лирика украинских переселенцев Алтая входит в репертуар женских певческих групп составом 3-5 человек (в настоящее время мужская певческая традиция практически утрачена). Почти все песенные образцы зафиксированы в двух-трехголосном изложении. Основной напев принадлежит партии нижних, в трехголосии – средних голосов. Верхний голос звучит в терцию с основным, реже образуя кварто-квинтовые интервалы. Большинство образцов заканчиваются расхождением голосов в конце музыкально-поэтической строфы в октаву, иногда в терцию. В песнях нет многочисленных текстовых элементов, усложняющих строфическую форму, развитых внутрислоговых распевов (как в русской протяжной песне), нет и мелодической избыточности. При всей плавности голосоведения и мелодической насыщенности украинская лирическая песня всегда сохраняет упругий ритмический пульс и ясность фактурной организации. Украинцы-сибиряки поют широко, громко, раздольно, с эмоциональной напряженностью высказывания.

Анализ жанров необрядовой лирики выявляет ряд общих черт, характерных как для необрядовой песенности украин-

цев-сибиряков, так и для фольклорных образцов метрополии: это образно-тематическое содержание песен, композиционные особенности строения поэтического текста, формообразующие, ладовые и мелодико-гармонические закономерности. Сравнение песен украинских сибиряков с образцами метрополии показывает значительную степень их устойчивости в русском окружении. Сравнительный анализ показывает, что песни украинских переселенцев: не всегда являются идентичными с опубликованными записями метрополии; имеют хорошую степень сохранности музыкальной стилистики метрополии; в текстах прослеживается русификация под влиянием фактического двуязычия речи из-за почти векового проживания в русскоязычном регионе; не претерпели на себе влияния фольклорных традиций старожильского сибирского населения.

Песни украинцев-сибиряков не претерпели влияния на себе фольклорных традиций старожильского сибирского населения. Это еще раз подтверждает то, что переселенческая культура украинцев не утратила связей с «материнской культурой» (метрополией). Степень сохранности песен на Алтае свидетельствует о том, что национальная культура украинцев поддерживалась её носителями и бережно сохранялась в течении всего временного периода проживания в новых культурных условиях. Отметим, что необрядовая лирика украинцев-сибиряков по-прежнему исполняется в традициях «метрополии», исключение составляет поэтический текст, на который оказывает влияние русская разговорная речь. Песни украинцы-сибиряки, как правило, «спивают» на «материнском», хотя в поэтическом тексте уже явно прослеживается осибиривание – русификация речи из-за почти векового проживания в русскоязычном регионе.

При расшифровке песен украинцев-сибиряков и их публикации для освоения учебными и самостоятельными коллективами проблемным для нас является вопрос выбора языка публикации песен: украинский или русский. Дискуссии по этому поводу ежегодно возникают на фестивалях народного творчества, и единого мнения не существует. С одной стороны, поскольку песни украинские, их лучше публиковать на украинском языке, а встречающиеся заимствования из русского (русизмы) – перевести на украинский. С другой – русская орфография позволяет сохранить диалект разговорного и песенного языка украинцев-сибиряков, не отождествляя его с украинским литературным. Как видим, первая точка зрения отрицает этнокультурную и языковую самобытность украинских переселенцев Алтая, являющуюся следствием межэтнического русско-украинского взаимодействия, которое затронуло разговорный язык (языковая диффузия), в том числе песенного фольклора. Поэтому для себя мы пришли к следующему выводу: поскольку речь украинских переселенцев далека от литературного украинского языка (украинские переселенцы общаются на так называемом «суржике» – русифицированном украинском диалекте), тексты песен мы приводим в русской транскрипции; к тому же с целью сохранения достоверности в подтекстовках песен и поэтических текстах воспроизводим, в основном, орфоэпическую форму произношения слов, что отражает оригинал их устного произношения и способствует доступности расшифровки для участников региональных коллективов, владеющих русским, и не знающих украинский язык.

Для поддержания устойчивой положительной динамики сохранения традиционного фольклора украинских переселенцев Алтая следует активизировать не только исследовательскую и социокультурную работу, но и обратить особое внимание на этнокультурное воспитание детей и молодёжи посредством практического освоения песенного фольклора украинцев-сибиряков. И здесь на первый план выступают теоретико-методические проблемы освоения песенного фольклора украинских переселенцев, возникающие в творческой работе перед народно-певческими коллективами. Процесс освоения песенного фольклора украинских переселенцев Алтая детскими и молодёжными коллективами, учебными и самостоятельными коллективами пройдет наиболее плодотворно только при условии: во-первых, соблюдения руководителем коллектива методически оправданной последовательности изучения и освоения фольклорно-этнографических и этномусиковедческих источников, раскрывающих бытование песенного фольклора украинцев-сибиряков; во-вторых, верного подбора репертуара и его адаптации; в-третьих, грамотного освоения песенного языка и воплощения его в произведении.

Фольклорный ансамбль «Узорье» Алтайского государственного института культуры (рук. О.С. Щербакова) является учебно-творческим коллективом, изучающим и пропагандирующим

песенный фольклор украинских переселенцев Алтая. Он периодически пополняется новыми участниками (первокурсниками), многие из них на занятиях впервые знакомятся с данной этнокультурой. Поэтому студенты старших курсов помогают младшим осваивать песенный фольклор украинских переселенцев.

При освоении песен украинских переселенцев Алтая, мы следуем алгоритму: знакомство с историей и традициями духовной и материальной культуры народа; изучение особенностей исполнения украинского музыкального фольклора и языка; целенаправленный выбор музыкального произведения; анализ вокально-хоровых трудностей; адаптация песни к конкретному коллективу (аранжировка); выучивание произведения руководителем (хормейстером); освоение особенностей произношения текста украинской песни с коллективом; вокально-хоровая и постановочная работа.

При освоении произведения фольклорным коллективом, много времени мы уделяем работе над пониманием и правильным произношением песенного текста, раскрываем значение украинизмов. Далее знакомим участников с многоголосной тканью партитуры, мелодико-гармоническим языком произведения, что помогает понять музыкальный образ в целом. Для детально-

го понимания мелодики песни, объясняем логику развития мелодии, ладовые тяготения, ритм, опорные смысловые элементы и другие особенности. Затем работаем над освоением партий, в каждой из которых тщательно отработываем унисонное пение, навык которого необходим для исполнения песен без сопровождения, добываясь спетости, умения слышать и подстраиваться в коллективе.

Методы работы над песнями украинских переселенцев Алтая зависят от ее содержания, характера и формы. Если протяжные, героические песни мы исполняем в концертном плане без элементов движения или театрализации, то песни шуточные (жартивные), танцевальные (танцювальні) расцвечиваем элементами сценического движения. В процессе транспорирования песен важна эмоциональная выразительность, а также актерское мастерство исполнителей.

В заключении заметим, что методически грамотная организация творческой работы способствует успешности синкретичного освоения песенного фольклора и повышению интереса к культуре украинских переселенцев Алтая и общеславянским корням, что, в итоге, положительно влияет на сохранение и развитие духовно-песенной культуры украинцев Алтая.

Библиографический список

1. Грибанова Н.С., Чернова И.В. *История и этнография украинского населения Западной Сибири*: библиографический указатель. Барнаул: АлтГПА, 2013.
2. Кутилова Л.А. Украинцы в Сибири [в т.ч. на Алтае]: пути этничности (конец XIX – начало XX в.). *Актуальные вопросы истории Сибири*. Барнаул: БГПУ, 1998: 78 – 81.
3. Воробьева И.А. *Русско-украинское взаимодействие в топонимии Алтая (к проблеме этнических контактов)*. Русские говоры и топонимия Алтая в их истории и современном состоянии. Барнаул: БГПУ, 1993.
4. Липин А.М. Украинские переселенческие посёлки на Алтае (конец 80-х – начало 90-х гг. XIX в.). *Краеведческие записки*. Вып. 3. Редакция Скубневский В.А. и др. Барнаул, 1999: 139 – 144.
5. Демина О.С. Этническое сознание и самоидентификация украинских переселенцев Алтайского края. *Алтайская деревня во второй половине XIX – начале XX в.* Барнаул. 2004; Вып. 2: 108 – 118.
6. Панов В. Украинцы на Алтае: История переселения украинцев на Алтай. Современное положение переселенцев. *За изобилие*. Алтайское, 1999. – 20 дек.

References

1. Gribanova N.S., Chernova I.V. *Istoriya i `etnografiya ukrainskogo naseleniya Zapadnoj Sibiri*: bibliograficheskij ukazatel'. Barnaul: AltGPA, 2013.
2. Kutilova L.A. Ukraincy v Sibiri [v t.ch. na Altae]: puti `etnichnosti (konec XIX – nachalo XX v.). *Aktual'nye voprosy istorii Sibiri*. Barnaul: BGPU, 1998: 78 – 81.
3. Vorob'eva I.A. *Russko-ukrainskoe vzaimodejstvie v toponimii Altaya (k probleme `etnicheskikh kontaktov)*. Russkie govory i toponimiya Altaya v ih istorii i sovremennom sostoyanii. Barnaul: BGPU, 1993.
4. Lipin A.M. Ukrainskie pereselencheskie poselki na Altae (konec 80-h – nachalo 90-h gg. XIX v.). *Kraevedcheskie zapiski*. Vyp. 3. Redkollegiya Skubnevskij V.A. i dr. Barnaul, 1999: 139 – 144.
5. Demina O.S. `Etnicheskoe soznanie i samoidentifikaciya ukrainskih pereselencev Altajskogo kraja. *Altajskaya derevnya vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v.* Barnaul. 2004; Vyp. 2: 108 – 118.
6. Panov V. Ukraincy na Altae: Istoriya pereseleniya ukraincev na Altaj. Sovremennoe polozhenie pereselencev. *Za izobilie*. Altajskoe, 1999. – 20 dek.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 781

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, chief researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Aliyeva I.H., Doctor of Philosophy in Art History, senior lecturer, Baku Musical Academy n.a. U. Hajibayli, Member of Union of Composers of Azerbaijan (Azerbaijan, Baku), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

MUSICAL CREATIVITY OF ORAL TRADITION: TO THE PROBLEM OF CONSERVATION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE. Since the second half of the twentieth century for the world community, one of the priority tasks is the preservation of the world's cultural and natural heritage. The protection of the material heritage is protected by a number of international conventions. The value of the intangible cultural heritage and the responsibility for its preservation became recognized by national and international organizations only at the turn of the past and the present centuries. The problem of systematizing the samples of musical folklore has a global significance for the musical culture today is to have time to save and preserve these samples for future generations. This problem is a problem of preserving the spiritual world, and it has great importance for science and humanity. The article describes the multifaceted problematic and conceptual and logical foundations for the preservation of the intangible cultural heritage, the possibilities of using music and computer technologies to preserve the musical creativity of the oral tradition.

Key words: intelligent system, art of music, ethnomusicology, arts synesthesia, unclear logic, knowledge base, music computer technologies.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

И.Г. Алиева, д-р философии по искусствоведению, ст. преп. Бакинской музыкальной академии им. У. Гаджибеyli, член Союза композиторов Азербайджана, г. Баку, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО УСТНОЙ ТРАДИЦИИ: К ПРОБЛЕМЕ СОХРАНЕНИЯ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Со второй половины XX века для мирового сообщества одной из приоритетных задач становится сохранение всемирного культурного и природного наследия. Охрана материального наследия защищена целым рядом международных конвенций. Ценность нематериального культурного наследия и ответственность за его сохранность стали осознаваться национальными и международными организациями только на рубеже прошлого и нынешнего столетий. Проблема систематизации образцов музыкального фольклора имеет для музыкальной культуры сегодня глобальное значение – успеть спасти и сохранить эти образцы для будущих поколений. Эта проблема есть проблема сохранения мира духовного, и она имеет для науки и человечества огромное значение. В статье описываются многогранные проблемные и концептуально-логические основы сохранения нематериального культурного наследия, возможности использования музыкально-компьютерных технологий для сохранения музыкального творчества устной традиции.

Ключевые слова: интеллектуальная система, музыкальное искусство, этномузыкология, синестезия искусств, нечеткая логика, база знаний, музыкально-компьютерные технологии.

Проблема сохранения *нематериального* культурного наследия обширна и многогранна. Охрана материального наследия защищена рядом международных конвенций. Ценность же нематериального культурного наследия и ответственность за его сохранность стали осознаваться национальными и международными организациями только на рубеже прошлого и нынешнего столетий. Итогом обсуждений на многочисленных семинарах, конференциях, форумах стала разработанная и принятая ЮНЕСКО 17 октября 2003 года Конвенция по защите нематериального культурного наследия [1].

К одной из самых сложных ее составляющих можно отнести вопросы, связанные с сохранением музыкального творчества устной традиции во всем многообразии его жанров, музыкальных инструментов, ладовых и звуковысотных систем, исполнительских приемов и других проявлений типичных и характерных черт, свойственных каждому этносу.

В основе «народных» ладов лежат звуковысотные системы, которые объединяет одна особенность – им не свойственна равномерная темпировка. Еще в середине XIX века князь В. Ф. Одоевский писал: «Русский простолюдин с музыкальным дарованием, у которого ухо ещё не испорчено ни уличными шарманками, ни итальянской оперою, поет весьма верно; и по собственному чутью берет интервал весьма отчетливо, разумеется, не в нашей уродливой темперированной гамме» [2, с. 481].

Гарантом сохранности «эталонного звучания», или художественных норм чистой интонации, характерных для данной музыкальной культуры, служат воспитанный предыдущими поколениями этноса коллективный слух исполнителей и слушателей. Такое «эталонное звучание» и этнослух (понятие этнослуха вводит И.И. Земцовским [3] как «присущая каждому человеку от природы» внутренняя слуховая настройка: по Б.Л. Яворскому) должны представлять предмет особой заботы, когда речь идет о сохранности музыкального творчества устной традиции как нематериального культурного наследия.

Сегодня традиционной музыкальной культуре трудно противостоять натиску глобализации: современные технологии и средства коммуникации доносят до самых отдаленных уголков самую разнообразную аудиовизуальную продукцию, которая, стирая грани, изменяет фоносферу (концепция фоносферы как звуковой среды обитания человека была предложена в 80-е годы прошлого столетия музыковедом М.Е. Таракановым (1928 – 1996) [4]) – звуковую среду обитания человека и социума. Происходит унификация и смешение различных культур. Узнаваемые клише традиционной музыки проникают в популярные музыкальные жанры, причудливо миксуются с элементами инаковой культурой, широко тиражируются и возвращаются к носителю традиционному интонаций в искаженном звучании, что таит в себе опасность изменения слуха этнофоров. Доступность и распространение клавишных, в том числе электронных, инструментов с равномерно темперированным звукорядом, использование звукоусилительной аппаратуры усугубляет ситуацию, и особенности национального музицирования, характерные черты самобытных культур могут оказаться утраченными невосполнимо. Музыкальное творчество устной традиции и его основа – этнослух оказываются весьма уязвимой составляющей культурного пространства, и, чтобы сохранить эту уникальность для потомков, требуются особые усилия.

Во всем мире работают специальные экспедиции, целью которых является сбор образцов традиционного музыкального творчества, их оцифровка, систематизация. Программа мероприятий по реализации «Концепции сохранения и развития

нематериального культурного наследия народов Российской Федерации на 2009-2015 годы» [5] предусматривает разработку, формирование и ведение электронного Каталога, который создается с учетом разработанной анкеты – паспорта объекта нематериального наследия. Паспорт включает в себя такую информацию об объекте, как аннотация, описание, исследование, документирование, реферат, примечание, цифровое отображение (графика, фото, звук, видео).

Одновременно с этим сохранение нематериального культурного наследия рассматривается в как фактор, способствующий консолидации общества и решению социальных и экономических проблем. Вот как об этом говорится в Концепции: «Приобщение к нематериальному культурному наследию является действенным инструментом профилактики и преодоления негативных социальных явлений в детской и молодежной среде, формирования патриотических, гражданских качеств личности, воспитания духовности и нравственности, стабилизации и гармонизации семейных и общественных отношений. С его помощью решаются такие серьезные проблемы, как восстановление и развитие социального и экономического потенциала сельских территорий, организация занятости населения, адаптация людей с ограниченными возможностями и т. п.» [5].

Паспортизация образцов традиционного музыкального творчества подразумевает их аутентичность и максимально возможную сохранность для грядущих поколений. Однако если нематериальное культурное наследие используется как фактор консолидации нации или этноса, то в подобной сохранности и достоверности нет нужды – даже *узнаваемые очертания* этих образцов пробуждают историческую память, служат символом, отсылкой к общим для данной нации или этноса истокам.

Задача консолидации общества провоцирует *адаптацию* музыкального образца к восприятию этим обществом на нынешнем этапе его существования. При внешнем соответствии традициям, такое исполнение может оказаться осовремененным и интонационно значительно отличаться от аутентичного традиционного. Такое исполнение воспроизводит узнаваемые *макроинтонации* [6], но оно не отражает *микроинтонации* – интонационные нюансы, свойственные традиционному исполнительству и составляющие самую его суть и художественно-историческую ценность. Узнаваемые контуры мелодии не дают гарантии того, что перед нами сохраненный аутентичный вариант, без современных наслоений.

Адаптированный исполнительский стиль (стилизованный исполнительство), распространяясь и становясь нормой, таит для этнослуха опасность не меньшую, чем иноземное влияние. То же можно сказать и об *академическом* исполнительском стиле. И.И. Земцовский очень живо и эмоционально описывает, какое воздействие оказала на его академический слух, какой «шоковой терапией его слухового существования» явилась первая встреча с крестьянским фольклором («не для обучения и не для обработки»), с его открытым звучанием, с коллективным, *уличным* звуком, с пением не для кого-либо, а для себя: «поведение звука в второй мой ими <черневыми женщинами> хоровой фактуре отличалось от известных мне до того стандартов академического хора. Они явно существовали в каких-то иных, условно говоря, «исполнительских комплексах», мыслили какими-то иными, скажем так, музыкально-речевыми категориями, которые мне ещё предстояло осознавать, анализировать и, может быть, когда-нибудь даже объяснить» [7].

Традиционное музыкальное творчество – не музейный экспонат, и для сохранения его как культурного наследия одинаково

важное значение имеет как сохранение его лучших образцов в каталогах, так и сохранность этнослуха. Консервация музыкального образца, не подкрепленная практикой аутентичного исполнительства, превращает этот образец в *память о былом*. В решающий для этноса исторический момент такой образец (не обязательно в аутентичном исполнении) может возродить национальный дух, воспитать, сплотить общество – и объект традиционного музыкального творчества, сохраненный как нематериальное культурное наследие, превращается в *знак*, переходит из разряда явления музыкального, имеющего ценность культурную, в разряд идеологический – в *символ*. Об идеологической функции музыки в обществе говорит Т. Адорно: «Музыка превратилась в политическую идеологию с середины XIX в. благодаря тому, что она выдвинула на первый план национальные признаки, выступала как представительница той или иной нации и повсюду утверждала национальный принцип» [8, с. 135]. Возникает своего рода дилемма: сохранить традиционную музыку как явление культуры или воспользоваться особым статусом музыки, ее идеологическими функциями в обществе.

В то же время объекты нематериального культурного наследия, в отличие от памятников архитектуры, письменности, живописи, являются *живым организмом*, и этого нельзя не учитывать. Как всякий живой организм, традиционная музыкальная культура развивается, эволюционирует, и важно понять, какие изменения, являясь чуждыми, по сути своей не развивают, а разрушают памятник нематериальной культуры, уводя его все дальше от своего истока.

Изменились ли коллективный художественный вкус народа и этнослух?.. Изменились ли исполнительский стиль и художественные нормы чистой интонации?.. Это актуальная и сложная проблема, требующая специальных исследований, сравнения с материалами более ранних фольклорных экспедиций.

Может ли критерием такой оценки служить слух эксперта? Очевидно, что не всегда. В.Ф. Одоевский, который в 60-е годы XIX века вместе с академиком А.Я. Купфером, крупнейшим физико-химиком, метрологом, основателем первого метрологического и поверочного учреждения – Депо образцовых мер и весов, и Главной физической обсерватории России, возглавлял работу Комитета по приведению в единообразие камертонов России, пишет: «*Не подвергая еще двух данных камертонов действию снаряда <сверка камертонов производилась при помощи оптико-акустического прибора – снаряда Лиссажу – И. А., И. Г.> мы спрашивали друг друга: кажутся ли они нам верными? Мой слух, более развитый, нежели у почтенного академика, часто находил различие между звуками двух камертонов, когда Купфер не ощущал этого различия*» [2, с. 459]. Одоевский делает вывод, что «слух не представляет собой такого масштаба, посредством коего можно было бы проверить звуковые явления» [2, с. 459].

Глубоко и всесторонне восприятие звуковысотности было исследовано в середине прошлого века Н.А. Гарбузовым, которым на основе многочисленных экспериментов была разработана концепция зонной природы музыкального слуха (так называемая «зонная теория») [9]. Суть концепции заключается в том, что пределах зоны звуки, различающиеся своими «элементарными» качествами (или величинами физических характеристик высоты, длительности, громкости, тембра), обобщаются нашим слухом в едином «ступеневом» качестве (ступени, интервала, тональности, длительности, темпа и т. д.). Результаты многочисленных и разносторонних экспериментов по изучению слухового восприятия позволили ученому определить количественные границы зон в отношении традиций европейского музыкального образования и исполнительства.

Зоны можно трактовать как некую систему допусков и объяснить их существование *порогами* слухового восприятия. Однако Н.А. Гарбузовым были сделаны выводы о способности музыкантов различать и использовать *внутризонные* оттенки и начаты эксперименты по исследованию *художественного* смысла зоны. Исследования, связанные с внутризонным интонированием, с изучением зависимости внутризонных оттенков от музыкального контекста, продолжены в работах О.Е. Сахалтуевой, Е.В. Назайкинского, Ю.Н. Рагса и др. [10; 11; 12]. Ю.Н. Рагс в своей диссертации «О художественной норме чистой интонации при исполнении мелодии» предлагает понимать зону «как музыкально-эстетическое явление: в пределах зоны каждый из оттенков может иметь большое выразительное значение» [13, с. 396].

Для этномузыковедения, психоакустики, сольфеджио, для других музыкальных дисциплин вопрос трактовать ли

зону как музыкально-эстетическое явление или объяснять существование зоны неточностью слуха (пороговыми значениями восприятия) имеет принципиальное значение, поскольку в этом проявляются сущности и явления противоположные. Для выявления и изучения этого различия в работе [6] было предложено структурировать звуковысотную зону и ввести понятия *зоны слухового «несовершенства»*, когда слух обобщает звуковысотные различия, не улавливая, не замечая их; и *зоны художественно обусловленного интонирования*, которая формируется как результат звуковысотного интонирования (интуитивного или осмысленного), продиктованного музыкальным контекстом (см. также работы [14; 15]).

Художественные нормы «чистой» интонации, свойственные традиционному исполнительству, формируют зону художественно обусловленного интонирования, которая соответствует особенностям национального музицирования. Таким образом, проблема сохранения традиционного музыкального творчества как нематериального культурного наследия (и забота о сохранности этнослуха как неперемное условие для решения этой проблемы) приводит нас к пониманию важности изучения звуковысотных зон, соответствующих традиционному исполнительству, их границ и структуры.

На всех этапах решения этой многоплановой задачи – аудиозапись музыкальных образцов, их обработка, сохранение, систематизация, каталогизация, изучение, сравнение и выявление инвариантной и вариативной составляющих – особую роль призваны сыграть музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [16; 17].

Сегодня необходимо создать «музыкальный банк» – единый каталог, готовый принять на хранение для дальнейшего использования образцы музыкальной культуры народов мира. В настоящее время создаваемые музыковедами коллекции и архивы разобщены, разбросаны по различным странам, а существующие системы хранения и обработки музыкальной информации не являются интеллектуальными. Они не способны учитывать нечеткость, неопределенность, частичную надежность музыкальной информации, а также отвечать на запросы пользователей, сформированные в лингвистической форме с помощью нечетких оценок.

Фундаментальная научная проблема, на решение которой направлены научные исследования, заключается в разработке на основе аппарата нечетких множеств метода построения моделей в такой трудноформализуемой предметной области, как **традиционное музыкальное творчество**. В музыкальном творчестве – сложной системе, где присутствие человека играет определяющую роль и где требуется формализация эмоциональной, чувственной составляющей, стандарты точности и строгости неприменимы. В сложных системах, где антропологическая составляющая имеет большое значение, действует так называемый принцип несовместимости Л. Заде: высокая точность описания системы несовместима с ее большой сложностью. Для получения существенных выводов о поведении сложной системы необходимо привлекать к ее анализу подходы, которые являются приближенными по своей природе. Лингвистическая интерпретация позволяет оперировать любыми объектами качественной природы.

Нечеткость музыкальной информации проявляется на всех уровнях, начиная с акустического, когда общепринятая нотация графически отражает лишь дискретные значения параметров звука, которые по своей природе являются носителями континуальной информации, и заканчивая семантическим (на уровне как цельного музыкального образца, так и его фрагментов).

Основная цель проводимого исследования – создание доступного, удобного для музыкального образования, научных изысканий, музыкального творчества единого и постоянно пополняемого интеллектуально организованного каталога образцов традиционной музыки не только различных регионов России, но и различных стран и народов.

Эта проблема требует координации деятельности российских и зарубежных музыковедов фольклористов и этномузыковедов, специалистов в области искусственного интеллекта и программистов, педагогов и психологов, музыкальных акустиков и инженеров в области информационных технологий и кибернетической этномузыкологии.

Необходимо отметить следующую важную закономерность: в традиционных музыкальных текстах акустическая нечеткость и неточность, составляющие основу художественной выразитель-

ности, сочетаются с «унификацией кодов», максимально облегчающих взаимопонимание членов коммуникации.

Таким образом, в ходе построения каталога возникает необходимость работы как с детерминированной музыкальной информацией, так и с элементами музыкальной информации, которым нечеткость присуща имманентно.

Стоит задача поиска новых методов, позволяющих систематизировать бесконечное множество индивидуальных структур, ускользающих от традиционного музыкального анализа, и обобщить их, сохраняя индивидуальность. Категория нечеткости и связанные с ней модели и методы позволяют подвергать количественному анализу те явления, которые раньше либо могли быть учтены только на качественном уровне, либо требовали использования весьма грубых моделей.

Необходимо заново осмыслить процессы, происходящие в области этномузыкологии, и разработать собственную методологическую базу. Создание каталога подразумевает одновременную работу в различных направлениях: проведение научных изысканий в области музыкологии, сбор музыкальных текстов, а также собственную разработку интеллектуальной системы, причем процессы эти взаимосвязаны и взаимообусловлены, что составляет уникальность проекта.

В ходе исследования предполагается математическая формализация нечеткой информации, которую представляют собой звуковысотная составляющая музыкального текста, а также его ритмическая и метрическая составляющие. В процессе формирования самого каталога и программы привлекаются теории групп, нечетких множеств, графов, что представляет собой единое математическое построение, охватывающее математические способы выражения связей и соотношений между качественно различными составными частями анализируемых объектов [18; 19; 20; 21]. В упомянутой форме это может трактоваться как декартово произведение множеств, соответствия между отдельными графами – как функциональные зависимости между его сомножителями (доменами) и их ассоциациями, «расчлененное единство» этих граф – как композиция функций.

Составление интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира подразумевает также и регламентированную последовательность операций по формализованному анализу и описанию музыкально-фольклорных текстов, а также фиксацию результатов этих операций, заключая в себе, таким образом, определенный «алгоритм формализованного анализа». В содержание этого комплекса, помимо традиционных для музыкальной теории характеристик анализируемого музыкального текста (элементы логической структуры, жанровые особенности), входят общеисторические и социологические данные, являющиеся обычно предметом рассмотрения в музыкально-исторических исследованиях (принадлежность к национальной культуре, этнографические территории, национальные и социальные характеристики носителя анализируемой песни и т. п.).

Синестетические закономерности музыки, существенные для осмысления ее семантики, оказываются при этом выражены не столь заметно; тем не менее они тоже присутствуют (преимущественно в виде данных о контурах мелодических линий). Для оценки собственно логических аспектов содержания каталога существенно, что эти аспекты предусматривают вероятностно-статистические обобщения тех или иных составляющих музыкально-логической структуры (статистика интервалов мелодического движения, частота появления отдельных звуков звукоряда, вероятность перехода одних его элементов в другие [22; 23; 24; 25; 26]).

Сложность (соответственно «многодоменность») структуры каталога неизбежно (и необходимо) имеет своим следствием выполнение ею роли дополнительного средства фиксации данных (своего рода «дополнительного запоминающего устройства»), предполагающего на этапе «собственно человеческого» обращения к этим данным (т. е. ранее или помимо их ввода в компьютер) достаточно длительный способ прочтения. Способ этот, однако, включает в себе и определенные преимущества, располагая, в частности, к развертыванию фиксируемых в карте обозначений (преимущественно понятий разного уровня) в конкретно-образные представления. Последнее особенно очевидно

в отношении синестетических, а также более общих психологических и социально-исторических характеристик музыки, представляемых в соответствующих графах каталога, и содержит в себе широкие возможности содействия дальнейшему движению творческой мысли ее пользователя (также отнюдь не исключающему «участия» современных МКТ в этом процессе [27]).

Для изучения закономерностей в исследуемой звуковой последовательности (тексте) необходимы инструмент представления записи звуковых событий в виде набора статистических параметров и модель, которая позволяла бы осуществлять синтез текста (звукового фрагмента), удовлетворяющего заданным статистическим параметрам [28; 29; 30; 31]. Такой инструмент исследования даёт возможность получить конкретные результаты в следующих теоретических и практических областях: построение моделей звуковых последовательностей, удовлетворяющих заданным условиям; изучение особенностей восприятия звуковых сигналов как информационного потока; установление принадлежности различных звуковых фрагментов к определенным типам; установление авторства звуковых записей; восстановление утраченных фрагментов звуковых записей; попытки имитации звуковых сигналов заданного характера. Музыкальные фрагменты в формате MIDI рассматриваются как абстрактный текст. Основное внимание уделяется анализу и структуризации статистической информации, полученной при анализе текста стандартными методами. Исследования именно на этом этапе позволяют выделить большее количество закономерностей по сравнению со стандартным подходом, сделать возможными моделирование и интерактивные эксперименты и в перспективе обеспечить возможность проведения семантического анализа [32; 33; 34].

Научная проблема, на решение которой направлен проект, заключается также в разработке метода построения моделей трудноформализуемых предметных областей и применения разработанного подхода для создания модели музыкального творчества, основанной на анализе музыкальных текстов, циклическом структурировании статистических данных и структурном анализе статистической информации и позволяющей производить имитацию создания текстов, удовлетворяющих полученным ранее или заданным вручную параметрам.

Существенным аспектом исследования является применение современных МКТ и теории нечетких множеств к задаче распознавания и идентификации музыкального текста. Разрабатываемая проблема позволяет также существенно продвинуться в технологии изучения и практического решения проблемы плагиата и антиплагиата в музыке [35].

Разрабатываемая технология распознавания и идентификации музыкального текста с использованием МКТ, по имеющимся у авторов сведениям, не имеет аналогов. Значение проекта не ограничивается лишь областью фольклористики, он по существу содержит в себе достаточно эффективную и при этом компактно выраженную методику комплексного аналитического рассмотрения музыкальных произведений. Существующие методы анализа музыки заключают в себе отдельные элементы предлагаемого подхода без их системобразующего обобщения: системы анализа музыкальных текстов обычно ограничиваются сбором статистики; системы анализа звуковых сигналов, как правило, ограничиваются спектральным анализом самого сигнала без попытки рассмотрения его в качестве абстрактного текста; существующие системы моделирования музыки ограничиваются только синтезом на основе различного рода «шаблонов» музыкальных текстов без попыток применения статистического математического аппарата. Естественно, что рассматриваемый каталог представляет собой обусловленный конкретными обстоятельствами исторический опыт, который при обращении к аналогичной проблематике не требует буквального следования ему во всех деталях. Он также ценен как ориентирующая модель, допускающая дальнейшее развитие (соответственно преобразование в «пространстве субъектов» как в частности, так и в целом). Представляется несомненным, что учет этого опыта способствует выработке широкого и многостороннего научно-теоретического взгляда на музыку, что существенно и для процессов музыкального воспитания и образования [36; 37].

Библиографический список

1. *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (Authentic text)*. Available at: http://www.wipo.int/wipolex/ru/other_treaties/text.jsp?file_id=217653
2. Одолевский В.Ф. *Музыкально-литературное наследие*. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1956.

3. Земцовский И.И. Этнический слух как ключ к музыкальному существованию. *Культура народного пения: Традиции и искусство*. Москва: Институт музыки им. Альфреда Шнитке, 2001: 4 – 14.
4. Тараканов М.Е. Звуковая среда современности. *Из личных архивов профессоров Московской консерватории. Научные труды Московской государственной консерватории*. Сборник 42. Москва, 2002: 158 – 169.
5. Об утверждении Концепции сохранения и развития нематериального культурного наследия народов Российской Федерации на 2009-2015 годы. Available at: http://www.mkrf.ru/documents/ob_utverzhdenii_kontseptsii_sokhra354038/
6. Алиева И. Г. Современная интонационная система азербайджанских ладов (когнитивный подход). *Proceedings of the IV International musicological symposium "Space of Mugam" International Scientific Symposium*, March 12-14, 2015, Baku, Azerbaijan. Available at: <http://www.mugam.az/files/pdf/3.pdf>
7. Земцовский И.И. Апология «музыкального вещества». *Музыкальная Академия*. 2005; 2: 181 – 192.
8. Адорно Т.В. *Избранное: социология музыки*. Москва: Центр гуманитарных инициатив: Univ. kn., 2014.
9. Гарбузов Н.А. – музыкант, исследователь, педагог. Сборник статей. Сост. О. Сахалтуева, О. Соколова. Ред. Ю. Парс. Москва: Музыка, 1980.
10. Назайкинский Е.В. *О музыкальном темпе*. Москва: Музыка, 1965.
11. Сахалтуева О.Е. О некоторых закономерностях интонирования в связи с формой, динамикой и ладом. *Труды кафедры теории музыки. Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского*. Вып. 1. Москва: Музгиз, 1960: 356 – 378.
12. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., Tovpich I.O. On Leonhard Euler's Theory of Music. *Parlando*. 2016; 6.
13. Парс Ю.Н. О художественной норме чистой интонации при исполнении мелодии. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 1970. Рукопись.
14. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Проблемы формирования когнитивного слуха профессионального музыканта. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
15. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О нечётких методах анализа звуковысотности в музыке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 171 – 174.
16. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
18. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование: Том 4: Музыка, математика, информатика*. Российский государственный университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013.
19. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 12: 428 – 432.
20. 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.
21. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 326 – 329.
22. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в формировании комплексной модели семантического пространства музыки. *Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона*. 2016; 18: 331 – 343.
23. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Чибирев С.В. *Музыка, математика, информатика: логические, эстетические и технологические аспекты взаимодействия*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
24. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 12: 138 – 143.
25. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 145 – 148.
26. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
27. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. 2015: 29 – 34.
28. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
29. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
30. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
31. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
32. Горбунова И.Б., Кудин П.А. Обучение законам гармонии студентов художественных специальностей с применением компьютерных технологий. *Музыка и время*. 2016. 3: 19 – 29.
33. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 97 – 101.
34. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Музыка, математика, информатика: грани взаимодействия*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
35. 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.
36. 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.
37. Горбунова И.Б., Ходанович А.И. Функционально-логические аспекты изучения музыкального творчества и аудиовизуальный синтез в системе современного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 121 – 124.

References

1. *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (Authentic text)*. Available at: http://www.wipo.int/wipolex/ru/other_treaties/text.jsp?file_id=217653
2. Odoevskij V.F. *Muzыkal'no-literaturnoe nasledie*. Moskva: Gosudarstvennoe muzыkal'noe izdatel'stvo, 1956.
3. Zemcovskij I.I. 'Etnicheskij sluh kak klyuch k muzыkal'nomu suschestvovaniyu. *Kul'tura narodnogo peniya: Tradicii i iskusstvo*. Moskva: Institut muzyki im. Al'freda Shnitke, 2001: 4 – 14.
4. Tarakanov M.E. Zvukovaya sreda sovremennosti. *Iz lichnyh arhivov professorov Moskovskoj konservatorii. Nauchnye trudy Moskovskoj gosudarstvennoj konservatorii*. Sbornik 42. Moskva, 2002: 158 – 169.
5. Ob utverzhdenii Konceptii sohraneniya i razvitiya nematerial'nogo kul'turnogo naslediya narodov Rossijskoj Federacii na 2009-2015 gody. Available at: http://www.mkrf.ru/documents/ob_utverzhdenii_kontseptsii_sokhra354038/
6. Alieva I. G. Sovremennaya intonacionnaya sistema azerbajdzhanskih ladov (kognitivnyj podhod). *Proceedings of the IV International musicological symposium "Space of Mugam" International Scientific Symposium*, March 12-14, 2015, Baku, Azerbaijan. Available at: <http://www.mugam.az/files/pdf/3.pdf>
7. Zemcovskij I.I. Apologiya «muzыkal'nogo veschestva. *Muzыkal'naya Akademiya*. 2005; 2: 181 – 192.
8. Adorno T.V. *Izbrannoe: sociologiya muzyki*. Moskva: Centr gumanitarnyh iniciativ: Univ. kn., 2014.
9. Garbuzov N.A. – muzыkant, issledovatel', pedagog. Sbornik statej. Sost. O. Sahaltueva, O. Sokolova. Red. Yu. Rags. Moskva: Muzyka, 1980.
10. Nazajkinskij E.V. O muzыkal'nom tempe. Moskva: Muzyka, 1965.
11. Sahaltueva O.E. O nekotoryh zakonamernostyah intonirovaniya v svyazi s formoj, dinamikoj i ladom. *Trudy kafedry teorii muzyki. Moskovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. P.I. Chajkovskogo*. Vyp. 1. Moskva: Muзgiz, 1960: 356 – 378.

12. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., Tovpich I.O. On Leonhard Euler's Theory of Music. *Parlando*. 2016; 6.
13. Rags Yu.N. *O hudozhestvennoj norme chistoj intonacii pri ispolnenii melodii*. Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 1970. Rukopis'.
14. Alieva I.G., Gorbunova I.B. Problemy formirovaniya kognitivnogo sluha professional'nogo muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 64; № 3: 169 – 171.
15. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O nechetkikh metodah analiza zvukovysotnosti v muzyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 64; № 3: 171 – 174.
16. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii: laboratoriya. *Mediamuzika*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
18. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. *Informacionnye tekhnologii v muzyke: uchebnoe posobie dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij, obuchayuschihya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie: Tom 4: Muzyka, matematika, informatika*. Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013.
19. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; № 12; 428 – 432.
20. Gorbunova I.B., Hajner E., Zalivadny M.S. O znachenii matematicheskikh metodov v issledovanii muzyki i professional'noj podgotovke muzykantov. *Universitskij nauchnyj zhurnal*. 2015; 11: 103 – 111.
21. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obshchestvo informatiki, vychislitel'noj tekhniki, sistem svyazi i upravleniya*. 2016: 326 – 329.
22. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v formirovanii kompleksnoj modeli semanticheskogo prostranstva muzyki. *Matematicheskij vestnik pedvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo regiona*. 2016; 18: 331 – 343.
23. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S., Chibirev S.V. *Muzyka, matematika, informatika: logicheskie, esteticheskie i tekhnologicheskie aspekty vzaimodejstviya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2017.
24. Gorbunova I.B., Belov G.G. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 12: 138 – 143.
25. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 145 – 148.
26. Gorbunova I.B., Belov G.G. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
27. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2015: 29 – 34.
28. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
29. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
30. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
31. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
32. Gorbunova I.B., Kudin P.A. Obuchenie zakonam garmonii studentov hudozhestvennykh special'nostej s primeneniem komp'yuternykh tekhnologij. *Muzyka i vremya*. 2016. 3: 19 – 29.
33. Gorbunova I.B. «Avtomaticheskie kompozicii» kak pedshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 97 – 101.
34. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. *Muzyka, matematika, informatika: grani vzaimodejstviya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2017.
35. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologij v sovremennoj kul'turologicheskoy i sociogumanitarnej teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
36. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105 – 108.
37. 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.

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Bazhukova E.N., senior methodologist, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia, Synthesizer Teacher, Children's Musical School №31(St. Petersburg, Russia),
E-mail: alena-nik67@yandex.ru

THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT AS A MEANS OF OVERCOMING THE FORMALISM OF INFORMATION KNOWLEDGE TEACHERS-MUSICIANS. In the article new possibilities of musical creativity in the digital educational environment are considered. The work studies issues related to overcoming the formal representation of music teachers about the use of information technology in the music and educational process. The necessity of solving the problem of introducing the subject "Music Informatics" for music students in pedagogical universities is discussed. The technique of forming the subject knowledge of music teachers is revealed, which is necessary for their professional activity in the digital educational environment. The author discusses new forms of work in the online mode, the necessary knowledge and skills in using the possibilities of broadcasting musical and methodical material on the Internet.

Key words: digital environment, information technologies, musical creativity, formalism in knowledge.

Е.Н. Бажукова, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, преподаватель синтезатора детской музыкальной школы № 31, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА ИНФОРМАЦИОННЫХ ЗНАНИЙ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье рассмотрены новые возможности музыкального творчества в цифровой образовательной среде; вопросы, связанные с преодолением формального представления у педагогов-музыкантов об использовании информационных технологий в музыкально-образовательном процессе; обсуждается необходимость решения проблемы введения предмета «Музыкальная информатика» для студентов-музыкантов в педагогических вузах. Обсуждается методика формирования предметных знаний педагогов-музыкантов, необходимых для их профессионально-деятельностного функционирования в цифровой образовательной среде. Автором обсуждаются новые формы работы в режиме online, необходимые знания и умения в использовании возможностей трансляции музыкального и методического материала в сети Интернет.

Ключевые слова: цифровая среда, информационные технологии, музыкальное творчество, формализм в знаниях.

Основные тенденции развития современного музыкального образования и требования к уровню профессиональной подготовки педагогов-музыкантов включают умение вести образовательную деятельность в условиях функционирования цифровой образовательной среды, предоставляющей значительные возможности в организации образовательного процесса с применением современных сетевых распределенных форм деятельности.

В связи с этим, изменяются методы и формы преподавания музыкальных дисциплин, перед педагогами-музыкантами открываются новые возможности организации творческой деятельности с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2; 3] и цифровой образовательной среды.

Интернет стал «средой обитания» современного поколения, тех, кто родился в эпоху компьютеров. Этапы развития информационных технологий привели к тому, что информация, которая находится в изобилии вокруг нас, сама по себе бессмысленна, т. к. её очень много. Важны знания для переработки данной информации, для личной и профессиональной социализации. Педагог должен уметь правильно использовать информацию Интернет, знать и использовать новые методики и технологии, следовательно, обладать информационной компетентностью [4; 5].

Формирование новой модели образования связано с изменением характера информационных потоков, умением работать с информацией, выработкой проектного мышления. Можно сказать, что сегодня работают не компьютеры, а коммуникации.

В условиях функционирования современной цифровой образовательной среды эта проблема остро стоит именно в сфере музыкального и в целом художественного образования. Она обусловлена, в частности, необходимостью поиска и выработки новых форм передачи и трансляции многовековых высокохудожественных традиций музыкальной культуры, традиций русской школы музыки.

Очевидна необходимость создания перспективной методики, направленной на овладение педагогами-музыкантами адекватным уровнем современных средств информационных технологий в музыке и МКТ и знаниями в области информатики в целом как динамично развивающейся области знаний человека, которая активно влияет на методы и средства современных педагогических технологий [6; 7; 8].

Известны программы и методики обучения по дисциплине «Музыкальная информатика» следующих авторов: Д.В. Вологин, А.П. Ментюков, А.Г. Михайленко, Н.Г. Бреус, Т.И. Бороной, А.В. Харуто, в каждой выделены основные моменты работы, актуальные в определённый период развития информационных технологий, при анализе программ можно сделать вывод, что предусмотрены перспективы развития компьютерных технологий.

Сегодня возможности Интернет представляют для педагога-музыканта платформу для ведения образовательной деятельности с помощью цифровых технологий, создания образовательной среды, в которую будут включены все компоненты МКТ.

Музыкальное творчество не может существовать без слушателей, формы сохранения и передачи музыкальной информации могут быть различны, если раньше одной из форм были виниловые пластинки, магнитные ленты, то сейчас – цифровые и облачные технологии. Появились новые формы взаимосвязи – online форма проведения фестивалей и конкурсов, когда педагогу-музыканту необходимы знания и умения в использовании

возможностей трансляции материала в сети Интернет, владении различными видами записи и обработки информации для размещения музыкального материала и т. д. [9; 10]. Преподаватель-музыкант должен обладать знаниями, которые помогут ему разбираться в форматах сохранения, способах и средствах передачи музыкальной информации. Таким образом, современному педагогу-музыканту необходимо знать о новых технологиях, которые появляются вместе с развитием сети Интернет. Некоторые из них возникли совсем недавно и не успели получить более глубокое теоретическое и методическое обоснование, не прошли проверку временем.

Возникла необходимость ввести предмет «Музыкальная информатика» в педагогических вузах, что, в свою очередь, внесёт коррективы в содержание других учебных дисциплин, так как появляются новые межпредметные взаимодействия и другие возможности для творчества с применением МКТ в современной цифровой образовательной среде. Содержание теоретического материала предмета «Музыкальная информатика» должно быть доступным для изучения и применения, давать такой уровень фундаментальных знаний, которые могли бы обеспечить практическую направленность профессиональной деятельности педагога-музыканта.

В процессе исследования мы определили потребность знаний для ведения профессиональной деятельности в области цифровых технологий у педагогов-музыкантов, выявили пробелы в знаниях, и определили этапы формирования информационных знаний, необходимых для работы в цифровой среде:

I этап – формирование элементов информационной культуры в процессе ознакомления с программами для работы с музыкой, электронным музыкальным инструментом (ЭМИ) [11; 12].

II этап – овладение методами и средствами информационных технологий для решения задач, направленных на формирование навыков рационального использования МКТ в профессиональной деятельности.

III этап – формирование собственной сетевой среды обучения с использованием сервисов Web 2.0.

IV этап – методы и формы работы в режиме online.

В ходе исследования, мы определили темы, которые необходимо дополнительно внести в предмет «Музыкальная информатика»:

- Формирование представлений об информации.
- Общекультурные навыки работы с информацией: грамотное использование источников информации, оценка достоверности, умение правильно организовать информационный процесс, оценка информационной безопасности.
- Освоение средств передачи информатизации и информационных технологий.
- Овладение информационными и коммуникационными технологиями для формирования и реализации сетевой среды обучения.
- Возможности коллективной творческой деятельности при работе в браузере в режиме online.

Работа в цифровой образовательной среде направлена на повышение эффективности музыкального образования с применением МКТ в обучении. Педагоги-музыканты, использующие МКТ, получают ответы на профессиональные вопросы в процессе преподавания музыкальных дисциплин, имеют возможность самообразования (см., например, цифровую образовательную среду профессиональной деятельности педагога-музыканта, представленную в [13]).

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. В сборнике: *Региональная информатика и информационная безопасность Сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления*. 2016: 224 – 228.
4. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
6. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург, 2011.
7. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
8. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Под редакцией С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.

9. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
10. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 186 – 190.
11. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
13. Бажукова Е.Н. *Школа музыки online*. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykaicifra>

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. V *sbornike: Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost' Sbornik trudov. Sankt-Petersburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya*. 2016: 224 – 228.
4. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
6. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2011.
7. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 12: 428 – 432.
8. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Pod redakciej S.V. Klyagina, O.D. Shipunovoj. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
10. Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak resurs povysheniya operacionnosti znaniy muzykantov-pedagogov v oblasti informacionnyh tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 186 – 190.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
13. Bazhukova E.N. *Shkola muzyki online*. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykaicifra>

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 37.017.7

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, chief researcher, Educational Methodological 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), music teacher, Irkutsk Municipal Autonomous Educational Institution Center of Education (Secondary School) No. 47 (Irkutsk, Russia), E-mail: zvukimus@mail.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN SOLVING THE PROBLEM OF THE EDUCATIONAL AND INFORMATION SPACE OF CHILDHOOD (IN THE LIGHT OF THE PRINCIPLE OF OPPOSING THE POLAR CIVILIZATIONS). Pedagogical support of children's development of music and computer technologies is presented as one of the solutions to a problem of the educational and information space oriented to childhood. One of the ways to solve these problems the authors see in music education, based on the best traditions of Russian multinational culture and on highly artistic samples of modern music. The represented model of such a system is characterized as complex, as it is realized in the directions of formation of the general basic (and initial) and additional, inclusive, professional pedagogical, professional musical, continuous. In the basis of the mechanism for implementing the educational process in the conditions of the digital educational environment, creative potential is considered that the person is able to disclose in himself, using the possibilities of music and computer technologies competently.

Key words: childhood, educational and information space, music computer technologies (MCT).

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

К.Ю. Плотников, канд. пед. наук, учитель музыки Центра образования № 47 Иркутска, г. Иркутск, E-mail: zvukimus@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА (В СВЕТЕ ПРИНЦИПА ПРОТИВОСТОЯНИЯ ПОЛЯРНЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ)

Педагогическое сопровождение освоения детьми музыкально-компьютерных технологий представлено как одно из решений проблемы воспитательно-информационного пространства, ориентированного на детство. Один из путей решения этих проблем авторы видят в музыкальном образовании, опирающемся на лучшие традиции русской многонациональной культуры и на высокохудожественные образцы современной музыки. Представляемая модель такой системы характеризуется как комплексная, поскольку реализуема в направлениях образования общего основного (и начального) и дополнительного, инклюзивного, профессионального педагогического, профессионального музыкального, непрерывного. В основании механизма реализации образовательного процесса в условиях цифровой образовательной среды рассматривается творческий потенциал, который способен раскрыть в себе человек, грамотно используя возможности музыкально-компьютерных технологий.

Ключевые слова: детство, воспитательно-информационное пространство, музыкально-компьютерные технологии (МКТ).

Те перемены, которые связаны с распространением в различных (в бытовой, в производственной, в экономике, в коммуникации и т. д.) сферах жизни информационных технологий, без всякого сомнения, оказывают своё влияние и на образовательный процесс. Более 15 лет занимаясь изучением феномена музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ [1; 2; 3]) и внедрением их в образовательный процесс ([4; 5] и др.), мы считаем особо важным рассмотреть их образовательный потенциал в рамках *воспитательно-информационного пространства детства*, которое формируется в рамках метасистемы {«Ребёнок (человек)» + «Общество» + «Информационная среда»} + «Культура»} (далее – {РОИСК}).

Проблема взаимовлияний в рамках метасистемы {РОИСК} требует безотлагательного рассмотрения, учитывая, что не абстрактный, а каждый конкретный ребёнок,

- с одной стороны, является субъектом процессов, протекающих в современном воспитательно-информационном пространстве (определённого социума и частного проявления информационной среды и культуры);

- с другой стороны, всё чаще становится объектом разного рода негативных воздействий со стороны других акторов.

В качестве такой **методологии**, которая позволяет анализировать отдельные факты, при этом обнаруживать причинно-следственные связи, лежащие как за явными, так и за скрытыми процессами, мы выдвигаем принцип противостояния полярных цивилизаций (Н.В. Наливайко и др. [6]), где:

- сам термин «цивилизация» (а) предстаёт в его общепило-софском понимании как социального относительно стабильного, способного к саморазвитию феномена, способного проявляться в различных формах конкретных культур и общественных формаций;

- в качестве основополагающего **выделен принцип** двух взаимосвязанных противоположных процессов самодвижения материи – солидарно-творческого против захватывающе разрушительного, позволяющих трактовать цивилизацию в полярности «самообеспечивающаяся – паразитическая»;

- в анализе с позиции «самообеспечивание – паразитизм» наблюдаются конкретные, отражённые в фактах и процессах, взаимовлияния в указанной метасистеме {РОИСК};

- должны быть предложены практические шаги по решению проблемы.

Подобный подход оказывается продуктивным, т. к. позволяет устранять до сей поры существующие противоречия, связанные:

- с недостатками рассмотрения процессов, при котором не был бы выделен принцип, оказывающийся основополагающим (указанный выше принцип противостояния полярных цивилизаций);

- с ограничениями неполного анализа отдельных элементов или систем в обозначенной нами метасистеме {РОИСК};

- с расхождением теории (собственно самого рассмотрения) с практикой (которая осуществляется через реализацию конкретных предложений).

1) Мы исходим из того, что формирование личности человека как существа социального происходит в условиях того социума, в котором он находится, и детерминировано этим окружением. При этом, периодом наиболее критической зависимости становления человеческого в человеке как раз и является детство – об этом говорят факты воспитания человеческих детёнышей животными (эффект «Маугли»), а периодом наиболее активного осуществления эмансипации человека от ближайшего окружения является подростковый возраст человека, связанный с активным формированием и самобытным проявлением личностных качеств, что сопровождается принятием на себя ответственности за решения в ситуациях выбора (при отсутствии такового можно констатировать качества инфантилизма).

В заявленной посылке присутствуют два важных момента:

1а) именно детство является временем становления человека человеком в социальном смысле, а, значит, выбранное нами ограничение системы {Человек} до системы {Ребёнок} оправдано;

1б–1г) становление человека невозможно без общества и происходит в процессе взаимоотношений с всё более расширяющимся социальным окружением (1-б) – сначала с матерью (или с тем, кто выполняет её функции), затем – в семье, далее этот круг и опыт также представлены общением с культурными феноменами, транслируемыми и через МКТ (1-в; несущими закодированную именно социально значимую информацию – эмоциональное, эстетическое, этическое отношение к факту или объекту), в том числе – в пространстве, опять-таки, в той или иной мере, социально регламентированной, культурно ориентированной информационной среды (1-г; см. п. 3), потому в ряду анализируемых нами систем должна появиться и система {Общество}.

2) В кризисные моменты истории более явно обнаруживается то, что и противоречия, приводящие к таким ситуациям, и сами процессы часто взаимообусловлены, хотя протекают в различных областях общественной жизни (в экономических, политических, правовых, этнических и др. отношениях). В системе {Общество} такое можно увидеть (к примеру, [7]) на всех уровнях: на макроуровне – внутри- и межгосударственном (вплоть до общемирового), на мезоуровне – в отдельных сферах экономической, политической жизни, в отношениях, складывающихся в конкретных коллективах; на микроуровне – на уровне межличностных отношений в определённой семье, в микрогруппе.

Экономисты и социологи, как явный факт и на региональном уровне, и в глобальных масштабах отмечают всё большее социальное расслоение общества, в основе которого лежит усиливающаяся материальная дифференциация населения. В качестве одной из основных первопричин всё большего экономического неравенства и социальной несправедливости стоит назвать институт ссудного процента, продолжающий делать богатых богаче и доводя бедных до крайней черты; именно ссудный процент является тем рычагом, который осуществляет размежевание цивилизации с позиции «самообеспечивание – паразитизм». Компромисным в этом плане решением является «разделение механизма обеспечения кредитными ресурсами духовного, информационного и материального производств, <которое> должно обеспечивать опережающее, по сравнению с информационным и материальным производствами, развитие духовного производства» [8, с. 80].

3) В последней цитате справедливо связываются процессы материального, информационного и духовного производства, где 2-ю компоненту триады представляет (заявленная нами ранее в анализируемой метасистеме {РОИСК}) «Информационная среда», 3-ю – «Культура». Музыкально-компьютерные технологии (МКТ), позволяя обращаться к феномену музыки (как средству, и как продукту), с этой точки зрения, обращают человека (ребёнка) к пространству культуры (являясь проводником воспитательных процессов), с другой стороны, по операциональным качествам, МКТ являясь одним из проявлений современной информационной среды.

Переходя к **выводам**, вспоминая представленное ранее (пп. 1-а, 1-б) место детства и роль общества, а также значение культурных феноменов (п. 1-в) и информационной среды (п. 1-г), мы должны признать:

а) ответственность взрослых за ту ситуацию, в которой оказываются дети как наиболее чувствительное звено в поляризации солидарно-творческого против захватывающе разрушительного;

б) в рассмотрении и решении соответствующих проблем необходимость задействования, с одной стороны, совокупных усилий педагогики, социологии, культурологии и др., с другой стороны, – всех заинтересованных сторон (родителей, учителей, общества, самого ребёнка);

в) при решении проблемы противостояния полярных цивилизаций, проходящей через детство и отражающейся в информационном пространстве, перспективность развития у подростков жизнестойкости на базе обращения их к музыкальному материалу и использования модели «оркестр» в целях самореализации жизненных планов личности [5; 9].

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5 Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
2. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2016; 1: 69 – 73.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления*. 2016: 224 – 228.

4. Горбунова И. Б., Заливадный М. С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; 4 (39): 99 – 103.
5. Горбунова И. Б., Плотников К. Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; 3 (106): 74 – 77.
6. Ан С.А., Ушакова Е. В., Наливайко Н.В. Образование XXI в. в условиях воздействия полярных цивилизаций. *Философия образования*. 2016; 5 (68): 31 – 40.
7. Чебыкина М.В., Грачёва Е.С. Инновационные механизмы формирования конкурентоспособности на макро- и микро- уровнях. *Интернет-журнал «Наукоедение»*. Том 8, № 1 (2016). Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/05EVN116.pdf>
8. Печоник О.И. Институт ссудного процента как базис финансовой системы. *Журнал экономической теории*. 2014; 2: 74 – 80.
9. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
10. Плотников К.Ю. Самореализация жизненных планов личности: модель «оркестр». *Инновационная наука*. 2016; № 2. Ч. 4: 102 – 108.

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5 Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
2. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2016; 1: 69 – 73.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
4. Gorbunova I. B., Zalivadnyj M. S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya. 2014; 4 (39): 99 – 103.
5. Gorbunova I. B., Plotnikov K. Yu. Innovacionnyj projekt «Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii». *Sibirskij uchitel'*. 2016; 3 (106): 74 – 77.
6. An S.A., Ushakova E. V., Nalivajko N.V. Obrazovanie XXI v. v usloviyah vozdejstviya polyarnyh civilizacij. *Filosofiya obrazovaniya*. 2016; 5 (68): 31 – 40.
7. Chebykina M.V., Gracheva E.S. Innovacionnye mehanizmy formirovaniya konkurentosposobnosti na makro- i mikro- urovnyah. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. Tom 8, № 1 (2016). Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/05EVN116.pdf>
8. Pechonik O.I. Institut ssudnogo procenta kak bazis finansovoj sistemy. *Zhurnal `ekonomicheskoy teorii*. 2014; 2: 74 – 80.
9. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
10. Plotnikov K.Yu. Samorealizaciya zhiznennyh planov lichnosti: model' «orkestr». *Innovacionnaya nauka*. 2016; № 2. Ch. 4: 102 – 108.

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Davletova K.B., *methodologist, teacher of additional education, Center for Creative Development “Na Vasilievskom” (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru*

PROJECT FORUM OF TEACHERS ON THE DIRECTION OF “ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS”. At present, there are contradictions between the social order for the introduction and use of the opportunities of MKT and EMI in pedagogical practice and the deficit of qualified pedagogical personnel, carried out this type of activity in the system of additional education of children; between the demand for professional development of music teachers who apply MKT and EMI in the teaching practice of the institutions of DOD and the insufficient development of the content and technology of such training. After analyzing the current situation and assessing the level of professional competence based on the results of the survey, questionnaires of teachers, the authors developed this project. The project consists of subprograms and unites teachers-musicians of general education schools, the system of additional education, pre-professional education of St. Petersburg and the regions of Russia as colleagues and partners, teachers and musicians, united by one interests and goals.

Key words: teacher, advanced training courses, digital keyboards, professional development, creative activity.

К.Б. Давлетова, методист, педагог дополнительного образования, Центр творческого развития и гуманитарного образования «На Васильевском», г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru

ПРОЕКТ-ФОРУМ ПЕДАГОГОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ»

В настоящее время отмечаются противоречия между социальным заказом на внедрение и использование возможностей MKT и ЭМИ в педагогической практике и дефицитом квалифицированных педагогических кадров, осуществляющих данный вид деятельности в системе дополнительного образования детей; между востребованностью в профессиональном развитии педагогов-музыкантов, применяющих в педагогической практике MKT и ЭМИ в учреждениях ДОД и недостаточной разработкой содержания и технологии такой подготовки.

Проанализировав сложившуюся ситуацию и проведя оценку уровня профессиональной компетентности по результатам опроса, анкетирования педагогов, мы разработали данный проект. Проект состоит из подпрограмм и объединяет педагогов-музыкантов общеобразовательных школ, системы дополнительного образования, предпрофессионального образования Санкт-Петербурга и регионов России как коллег и партнеров, педагогов и музыкантов, объединенных одними интересами и целями.

Ключевые слова: педагог-музыкант, курсы повышения квалификации, цифровые клавишные синтезаторы, профессиональное развитие, творческая деятельность.

Изменения информационной образовательной среды, модернизация российского образования предъявляют новые требования к уровню профессионального развития педагогов, диктуют необходимость разработки специального методического обеспечения для обучения педагогов дополнительного образования, которое должно в большей степени учитывать их профессионально-личностные особенности, условия работы в учреждениях дополнительного образования детей. Большую роль в этом процессе играет подготовка специалистов, обладающих современ-

ными знаниями, организаторскими способностями, умениями решать нестандартные задачи в условиях постоянно меняющейся информационной образовательной среде (ИОС), учитывающей реальные возможности и основания её высокотехнологичной составляющей. Данные требования соответствуют основным положениям Концепции модернизации российского образования, Концепции развития дополнительного образования детей, в которых фиксируются такие важные задачи образования, как формирование современной системы сопровождения непрерывного

профессионального развития педагогических кадров системы дополнительного образования детей (ДОД), поддержка создания и деятельности профессиональных сообществ педагогов сферы дополнительного образования детей, поддержка проектов, включающих информационные и медийные технологии.

Обоснование актуальности проекта

Профессиональное развитие педагогов-музыкантов в ИОС характеризуется инновационной направленностью и определяется рядом обстоятельств: социально-экономическими преобразованиями, развитием системы дополнительного образования, необходимостью внедрения современных информационных средств обучения, обновлением содержания и технологий, форм и методов обучения; усилением значимости профессии педагога дополнительного образования, повышением его профессионального мастерства и квалификации. Востребованными становятся такие компетенции, как способность меняться, мыслить сложными категориями, креативное мышление, использование новых технологий, ответственность. Становятся незаменимыми в профессиональной деятельности педагога-музыканта такие компоненты ИОС, как музыкально-компьютерные программы и электронно-цифровые музыкальные инструменты, а также готовность педагога работать с открытыми образовательными ресурсами, применять в профессиональной деятельности электронные образовательные ресурсы, мобильные технические устройства и др.

В основе проекта – работа с педагогами и методистами системы дополнительного образования детей с целью повышения их профессиональной компетентности в области освоения и применения современных информационных технологий и электронно-цифровых музыкальных инструментов. Необходимость разработки такого проекта имеет несколько оснований. Прежде всего, возрастающий интерес современных детей и подростков к информационным технологиям и электронно-цифровым музыкальным инструментам – возрастающий социальный заказ на внедрение и использование возможностей музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2; 3; 4] и электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [5; 6; 7; 8] в педагогической практике, дефицит квалифицированных педагогических кадров, осуществляемых данный вид деятельности в системе дополнительного образования детей; *противоречия* между востребованностью в профессиональном развитии педагогов-музыкантов, применяющих в педагогической практике МКТ и ЭМИ в учреждениях ДОД и недостаточной разработанностью содержания и технологии такой подготовки; между необходимостью реализации практики использования МКТ и ЭМИ в музыкальном воспитании детей, подготовки педагогов к данному виду деятельности и недостаточным количеством (отсутствием) программно-методических материалов, обеспечивающих профессиональное развитие педагогов-музыкантов в ИОС [9; 10; 11].

Теоретическая значимость проекта

Разработка проекта обусловлена необходимостью повышения профессиональной компетентности педагогов-музыкантов, изучения и освоения педагогами МКТ и ЭМИ, средств ИКТ.

Проанализировав сложившуюся ситуацию, проведя оценку уровня профессиональной компетентности, по результатам опроса, анкетирования педагогов, мы разработали проект, предназначенный для осуществления данной стратегии в реальности – развитие профессиональной компетентности педагогов-музыкантов в ИОС. Проект, состоит из подпрограмм, в которые входят такие формы обучения, как курсы повышения квалификации, дистанционные курсы, научно-практические конференции, семинары, мастер-классы, педагогические мастерские, а также сетевые формы взаимодействия [12].

Практическая значимость проекта

Программы прошли апробацию и реализуются в течение 9 лет. За это время более 600 педагогов Санкт-Петербурга, Ленинградской области и регионов России приняли участие в семинарах, научно-практических конференциях, конкурсах, проектах. Анкетирование и отзывы педагогов показало высокую степень востребованности реализации данного проекта для педагогических работников.

Цель: повышение профессиональной компетентности педагогов-музыкантов системы дополнительного образования детей.

Задачи:

- разработка системной организации повышения квалификации педагогов в области освоения современных МКТ;
- создание условий для непрерывного процесса профессионального и личностного роста педагогов;

- разработка и реализация методических мероприятий для расширения и закрепления знаний, навыков профессиональной деятельности, профессионального развития;

- создание условий для демонстрации лучших педагогических практик и обмена профессиональным опытом между педагогами;

- развитие социальных образовательных сетей как способа обмена информацией и возможностей для реализации образовательных проектов, происходящих в системе ДОД как формата открытости и гласности.

Проект может быть рекомендован методистам, педагогам дополнительного образования музыкального направления.

Содержание проекта: подпрограммы – составляющие проекта

Проект реализуется через совокупность взаимосвязанных подпрограмм, содержательно и методически различно организованных:

Курсы повышения квалификации

Учебно-методическое объединение методистов и педагогов учреждений дополнительного образования детей по направлению и «электронные музыкальные инструменты»

Научно-практические конференции

Организация и проведение семинаров, мастер-классов, круглых столов

Конкурсы электроакустической музыки

Инновационные проекты, популяризирующие МКТ и ЭМИ

Педагогические мастерские «Педагог – мастер и его класс»

Образовательно-издательский проект «Обучая, обучаясь»

Важными задачами подпрограмм являются повышение мотивации участников проекта к профессиональному диалогу, педагогическому творчеству, профессиональному развитию в целом. Кроме того, проект позволяет решить проблему «выращивания внутренних тренеров», поскольку каждый участник имеет возможность заявить себя в качестве ведущего программы. Формат подпрограмм, как показывает практика, помогает в короткие сроки влиться в работу программы новым педагогом, участие является добровольным. В начале учебного года педагогам предоставляется план работы и возможность выбрать и заявиться на те мероприятия, тематика и формы проведения которых интересны, важны и значимы для их профессионального развития.

Проект представляет интерактивную направленность. «Интерактив» – interact (inter – взаимный, act – действовать, англ.). Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие [13].

Курсы повышения квалификации

Повышение квалификации мы рассматриваем как целенаправленный процесс обогащения и развития компетенций педагога в различных видах педагогической деятельности, ориентированный на профессиональное и личностное развитие педагога. В методологическую основу организации учебного процесса повышения квалификации педагогов положены нами теоретические наработки концепции непрерывного образования взрослых, в которой педагог выступает как активный и самостоятельный субъект, образование которого не заканчивается с получением диплома о профессиональном образовании [14]. При этом необходимо учитывать такие особенности обучения, как наличие собственного профессионального опыта педагога. С одной стороны имеющийся опыт педагога можно использовать организатором повышения квалификации, с другой стороны, имеющийся опыт предполагает существование определенных стереотипов, от которых нужно избавляться для того, чтобы процесс повышения квалификации был продуктивным и полезным для профессионального развития педагога.

Цель реализации подпрограммы: раскрыть состояние и перспективы развития педагогики музыкально-компьютерных технологий и электронного музыкального инструментария, изучить основные функциональные возможности электронно-цифровых музыкальных инструментов.

Содержание программ курсов соответствует современным тенденциям развития российского образования и эффективному использованию возможностей информационной образователь-

ной среды, определяющих готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности использованием возможностей электронно-цифровых клавишных синтезаторов, состоит из двух уровней освоения [14]:

- «*Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании*» – программа для начинающих педагогов в области освоения современных музыкальных технологий. На данном этапе обучения происходит ознакомление с информационными технологиями, применяемыми в образовании, мобильных средств обучения музыке, освоение технических параметров электронного инструментария, формирование начальных профессиональных навыков аранжировки музыкального произведения, работа со звуком, синтезирование тембров, работа с музыкальными файлами и банками синтезаторов как основы для дальнейшего самостоятельного совершенствования в соответствии с требованиями профессиональной деятельности; готовность к работе с образовательными ресурсами сети Интернет.

- «*Искусство аранжировки на электронно-цифровых синтезаторах*» – программа второй ступени обучения для педагогов с опытом работы в области электронного музыкального творчества. Программа предусматривает детальную (углубленную) работу над аранжировкой, создание пользовательских стилей, тембров и т.д., а также работу в музыкально-компьютерных программах.

Критерии освоения содержания образовательной программы курсов:

- готовность к работе с компьютером как основным источником управления информацией, готовность работать с информацией в компьютерных сетях;
- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения и переработки информации;
- готовность применять современные информационные методы и технологии для обеспечения учебно-воспитательного процесса и повышения качества результатов образования;
- освоение технических параметров и исполнительских возможностей электронного клавишного инструментария;
- практическое освоение приемов аранжировки на электронно-цифровых музыкальных инструментах;
- внедрять и использовать электронные музыкальные инструменты в образовательном процессе, приобщая детей к высоким образцам музыкальной культуры;
- готовность применять возможности ЭМИ в творческом процессе;
- готовность применять формы, приемы и методы использования клавишного синтезатора в учреждениях ДОД;
- готовность использовать в образовательном процессе презентации, аудио- и видеоматериалы, музыкально-компьютерные программы, электронно-цифровые музыкальные инструменты, учебные и видео- пособия.

Обучение по программе дает возможность освоения основных сведений об использовании ИТ, МКТ, ЭМИ в профессиональной деятельности педагога-музыканта, повышает мотивацию к дальнейшему более глубокому, детальному изучению и освоению средств МКТ. Использование МКТ, ЭМИ в учреждениях дополнительного образования детей поднимает на качественно новый уровень результаты обучения и воспитания, позволяет существенно расширить ресурсные возможности по работе с педагогами, обучающимися, их родителями [15].

Учебно-методическое объединение методистов и педагогов учреждений дополнительного образования детей по направлению и «электронные музыкальные инструменты»

Функционирует на базе Дворца творчества юных. Профессиональное объединение решает проблемы дидактического и методического характера в образовательном процессе, осуществляет поддержку инновационной, исследовательской, научно-методической и опытно-экспериментальной деятельности в дополнительном образовании, способствует развитию творческого потенциала педагога-музыканта, совершенствованию его профессионального опыта, а также развитию новых граней общения среди коллег в современной ИОС.

Научно-практические конференции

Цель реализации подпрограммы: обмен научной информацией и презентация лучшего педагогического опыта, повышение профессиональной компетентности педагога.

Конференции посвящены актуальным проблемам и новым тенденциям в системе общего и профессионального музыкаль-

ного образования, а также использованию новых ИТ в музыкальном образовании:

- городская конференция «Опыт, проблемы и перспективы развития игры на клавишных инструментах» – проводится в рамках ГУМО с 2015 года;
- всероссийская конференция Музыкальные диалоги» проводится в рамках ГУМО с 2013 года;
- международная конференция «Современное музыкальное образование» проводится совместно СПб консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова и РГПУ им. А.И. Герцена, секция «электронные музыкальные инструменты» проводится совместно с ГУМО.

Организация и проведение семинаров, мастер-классов, круглых столов с участием ведущих специалистов в области современных музыкальных технологий.

Цель реализации подпрограммы: демонстрация лучших педагогических практик, дидактические – освоение функций и возможностей ЭМИ, МКТ, ознакомление с новыми направлениями в электронном музыкальном творчестве и образовании, стимулировании мотивации к самосовершенствованию и самообразованию педагогов, формирование профессионального развития педагога, обмен опытом [16].

Всего за время реализации проекта проведено около 35 семинаров, мастер-классов, круглых столов.

Конкурсы электроакустической музыки – как поле создания среды творческого и профессионального развития педагогов, работающих с электронными музыкальными инструментами.

- Всероссийский конкурс электроакустической музыки «Демо» проводится с 2009 г. на базе ЦТР и ГО «На Васильевском»;
- Всероссийский фестиваль-конкурс «Музыкальные диалоги» – номинация «Клавишный синтезатор» проводится с 2012 г. на базе ЦТР и ГО «На Васильевском»;
- Городской фестиваль начинающих исполнителей на электронных музыкальных инструментах «Крошка ЭМИ» проводится с 2014 г. на базе ЦТР и ГО «На Васильевском»;
- Открытый районный конкурс «Мой электронный мир» проводится с 2012 г. на базе ЦВР Центрального района;
- Всероссийский конкурс «КЛАРИНИ XXI века» проводится с 2017 г. на базе РГПУ им. А.И. Герцена.

Цель реализации подпрограммы: развитие информационных технологий в музыке, выявление и поддержка талантливых детей в области исполнительства и аранжировки на электронно-цифровых музыкальных инструментах, расширение репертуара, презентация лучших достижений учащихся, стимулирование профессионального роста педагогов.

Проведение конкурсов направлено на развитие информационных технологий в музыкальном образовании, а также выявление и поддержку талантливых детей и молодежи – аранжировщиков, авторов, применяющих электронные музыкальные инструменты и электронные музыкальные технологии в исполнительской практике [17].

Инновационные проекты, популяризирующие МКТ и ЭМИ в системе общего и предпрофессионального музыкального образования.

Проект, как активная, результативная педагогическая технология, позволяет стимулировать творческое начало, гармоническое развитие личности, сформировать ее объемное 3-D сознание, способное к адекватному восприятию многообразной картины мира. Проекты представляют программы комплексного обучения детей и педагогов, включающие занятия в разнообразных формах: творческая практическая деятельность с использованием МКТ, фестивали, семинары и занятия, включающие разные виды деятельности (изучение культуры и истории страны, ознакомление с национальной музыкальной культурой страны и творчеством музыкантов, композиторов, путешественников).

- Фестивальный проект-путешествие «По дорогам королей» (Финляндия, Швеция, Эстония, Франция) 2005 – 2012 гг. – концерты, фестивали исполнителей на электронных музыкальных инструментах, семинары для педагогов, посещение школ, общение детей и педагогов.

- Проект «Культурное погружение» – летний отдых и занятия с детьми (Франция, Испания – Средиземноморье) – изучение культуры и истории стран, творчества композиторов и художников, поездки в поселения, в которых проживали известные композиторы, художники, поэты и писатели. Музыкальные занятия, включающие МКТ, слушание музыки, изучение музыкальных стилей, занятия по изучению языка, истории, пленэры.

Цель реализации подпрограммы: обмен опытом, профессиональное общение педагогов и учащихся, изучение истории, культуры, ознакомление с разными тенденциями и направлениями в музыкальном искусстве, популяризация исполнительства на ЭМИ.

Педагогические мастерские «Педагог – мастер и его класс» проводятся ГУМО совместно со специалистами учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена и преподавателями СПб консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова [17]:

- Педагогическая мастерская «МКТ в системе общего, профессионального, инклюзивного и дополнительного музыкального образования». 20.10.2014 г.

- Педагогическая мастерская «Демонстрация творческого опыта и подробный комментарий по созданию электронной аранжировки на синтезаторах». 29.10.2015 г.

- Педагогические мастерские в рамках цикла научно-творческих мероприятий «МКТ и ЭМИ инструменты в Школе цифрового века». 30.09.2016 г., 3.10.2016 г.

Цель реализации подпрограммы: создание условий для профессионального общения педагогов, профессиональное самосовершенствование педагога, при котором формируется собственный позитивный опыт [18].

Концерты – презентации с участием педагогов, учащихся и музыкантов в области электронного музыкального направления С.-Петербурга и регионов России.

Цель реализации подпрограммы: профессиональное общение и обмен опытом, демонстрация лучших педагогических практик, развитие творчества и исполнительского мастерства на электронно-цифровых музыкальных инструментах. Форма «Концерт-презентация» детского творчества дает возможность увидеть реальные результаты работы педагога, возможность прокомментировать особенности аранжировки представленной композиции, ответить на вопросы коллег, а также рассказать о методах работы над конкретным музыкальным проектом [19].

Образовательно-издательский проект «Обучая, обучаюсь» включает в себя учебно-методические пособия, методические разработки и статьи педагогов, специалистов в области развития современных информационных технологий в музыкальном образовании.

Цель реализации подпрограммы: представление лучшего педагогического опыта.

- **Учебно-методическое пособие «Обучая, обучаюсь».** Авторы Давлетова К.Б., Майорова Е.А. СПб.: Изд-во «Союз художников», 1 часть – 2012 г., II часть – 2016 г. Пособие рекомендовано Комитетом по образованию правительства Санкт-Петербурга в качестве учебно-методического пособия для слушателей курсов «Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании», «Искусство аранжировки на цифровых синтезаторах», для начинающих педагогов и в качестве дидактического материала для педагогов и учащихся класса клавишных синтезаторов. Цели, которые ставят перед собой авторы: обобщение многолетнего педагогического опыта; сохранение традиций петербургской музыкальной школы, обозначение перспективы и поэтапности обучения современного ребенка как творческой личности, музыканта, исполнителя, аранжировщика.

- Методическое пособие в двух частях, сочинения и переложения для синтезатора «Синтезатор и я – лучшие друзья», с аудио и видео приложениями. Автор В.Я. Бойко. СПб.: Изд-во «Композитор», 2014 г.

- Сборник статей «Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства», под редакцией И.Б. Горбуновой, К.Б. Давлетовой. СПб.: ФГБОУВО «РГПУ им. А.И. Герцена», 2017 г. В сборнике представлены статьи педагогов, работающих в области преподавания цифровых музыкальных инструментов. Рассмотрены проблемы развития и становления исполнительского мастерства на ЭМИ в контексте основных принципов общего музыкального образования, представлены методические разработки и методические рекомендации по освоению возможностей электронного инструментария;

- Сборник статей «Электронные музыкальные инструменты. Конкурс электроакустической музыки DEMO», под редакцией И.Б. Горбуновой, К.Б. Давлетовой. СПб.: ФГБОУВО «РГПУ им. А.И. Герцена», 2017 г. В сборнике представлены статьи и методические разработки педагогов – участников конкурса DEMO, который проводится в ЦТР и ГО «На Васильевском» с 2009 года;

- Электронная фонотека – компакт диски с работами пе-

дагогов и учащихся, композиции, мюзиклы, песни, фонограммы, театральные постановки и др. Всего 25 CD и DVD дисков.

Условия реализации проекта

Материально-техническая база:

- не менее 10 синтезаторов современных моделей (Yamaha PSR – S 950, 970)

- коммутация для синтезаторов: стойки, наушники, колонки;

- интерактивный экран и проектор;

- видеоаппаратура для проектирования клавиатуры синтезатора на экран во время показа педагога;

- компьютер или ноутбук;

- музыкально-компьютерные программы.

Информационно-методическая база:

- учебно-методические пособия;

- нотный и дидактический материал;

- компакт диски;

- аудио и видеоматериалы;

- электронные образовательные ресурсы:

Нотные архивы

Музыкальные сайты

Информационные сайты

Электронные нотные библиотеки

Периодические издания

Примеры некоторых ЭОР:

Сайт «Школа музыки online» <https://sites.google.com/site/muzykaicifra/> разработан в помощь учителям музыки общеобразовательных школ, педагогам дополнительного образования, преподавателям детских музыкальных школ, студентам музыкальных колледжей и вузов, учащимся и родителям. На сайте музыкальный компьютер представлен как самостоятельный программируемый инструмент и помощник при обучении музыке. Также представлена информация о конференциях, конкурсах, курсах повышения квалификации. Пользователи сайта могут разместить свои проекты и творческие работы учащихся, получить консультации ведущих специалистов в области современных музыкальных технологий. Получить ответы на интересующие вопросы и принять участие в мастер-классах online.

«Нотный архив Бориса Тараканова» <http://notes.tarakanov.net/>. Портал, на котором представлен нотный материал самых разнообразных жанров и стилей (от барокко, народной, классической музыки до джаза, современной музыки и т.д.).

International Music Score Library Project (IMSLP, Международный проект библиотеки музыкальных партитур) <http://imslp.org/> Музыкальная библиотека, содержащая все свободные партитуры, перешедшие в общественное достояние как по давности времени, так и добровольно переданные композиторами, желающими поделиться ими с миром.

«Нотная библиотека eNotka» <http://enotka.com/>

«eNotka» – это открытый нотный интернет архив, в который могут пользователи могут загружать свои авторские ноты, а также популярные ноты других композиторов. Нотный архив предоставляет удобство быстрого поиска произведений, категоризацию по алфавиту, по автору, по категории и по языку, а также возможность обсуждения актуальных тем и вопросов, связанных с развитием современных технологий в музыке.

Учебник по Sound Forge. На сайте представлены и другие электронные версии компьютерной литературы <http://www.books.everonit.ru/ZZSoundForge/index.html>

Портал Интернет-обучения E-edukation.ru [Электронный ресурс] <http://www.e-edukation.ru>

Google Apps Education Edition <http://www.google.com/a/help/intl/en/edu/index.html>

Литература по мультимедиа, самоучители по Cubase, Sound Forge, виртуальному звуку, записи лазерных дисков, компьютерной музыке, созданию видеофильмов.

Заключительный (экспертно-оценочный) этап проекта

Этот этап включает оценивание результатов освоения педагогами *ключевых материалов проекта:*

- Освоение основных учебных тем, материалов программ курсов повышения квалификации.

- Выполнение педагогом зачетных работ по темам программ курсов.

- Овладение стратегией обучения электронным музыкальным технологиям в заданном формате.

- Стимулирование самообразования педагогов интерактивными средствами.

- Реализация творческой активности при использовании современных технологий записи и исполнения музыки.
- Активное участие педагогов в конференциях, семинарах и мастер-классах.
- Активная публикационная деятельность педагогов.
- Итоговая аттестационная работа слушателя курсов, в основе которой создание аранжировки, запись на многодорожеч-

ный секвенсер и презентация выполненной работы с комментариями.

- Представление работ учащихся, выполненных под руководством педагога, на конкурс DEMO.
- Анкетирование
- Одной из форм контроля может стать книга отзывов слушателей.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. С. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудио-визуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*, 2014; 19: 162 – 168.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
5. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 2: Музыкальные синтезаторы*: учебное пособие, 2010.
6. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
9. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
10. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
11. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
12. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2011: материалы межд. научно-практич. конф.* Под общ. ред. И.Б. Горбуновой, Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 30 – 34.
13. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов вузов. 2-е изд., стер. М.: Academia, 2005.
14. Давлетова К.Б. Формирование информационно-образовательной среды педагога-музыканта. *Проблема человека в педагогических исследованиях: сборник научных статей Всероссийского Симпозиума молодых ученых 26 – 28 апреля 2017 года*. Ред. совет: С.А. Писарева, И.В. Гладкая, Ю.С. Матросова, Н.М. Федорова, Т.Б. Шурилова. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
15. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 22: 125 – 131.
16. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего образования. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Сост. И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 25 – 35.
17. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 21: 254 – 258.
18. Давлетова К.Б. Методическое сопровождение образовательного процесса педагога-музыканта системы дополнительного образования детей в классе электронных музыкальных инструментов. *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Методология обучения: сборник научных статей по материалам международной научной конференции 1 – 13 апреля 2016 года*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 125 – 128.
19. Давлетова К.Б. О результатах исследования готовности использования МКТ и ЭМИ в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов. *Мир науки, культуры, образования*, 2015; 4 (64): 158 – 164.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*, 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. S. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audio-vizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2014; 19: 162 – 168.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost' Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehnik, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
5. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 2: Muzykal'nye sintezatory*: uchebnoe posobie, 2010.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
9. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
11. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennye miry. Interv'y u professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2011: materialy mezhd. nauchno-praktich. konf.* Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 30 – 34.
13. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskiy slovar'*: dlya studentov vuzov. 2-e izd., ster. M.: Academia, 2005.
14. Davletova K.B. Formirovanie informacionno-obrazovatel'noj sredy pedagoga-muzykanta. *Problema cheloveka v pedagogicheskikh issledovaniyah: sbornik nauchnykh statej Vserossijskogo Simpoziuma molodykh uchenykh 26 – 28 aprelya 2017 goda*. Red. sovet: S.A. Pisareva, I.V. Gladkaya, Yu.S. Matrosova, N.M. Fedorova, T.B. Shurilova. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2017.
15. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 22: 125 – 131.
16. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego obrazovaniya. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Sost. I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 25 – 35.
17. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015. № 21: 254 – 258.

18. Davletova K.B. Metodicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v klasse `elektronnyh muzykal'nyh instrumentov. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve. Metodologiya obucheniya: sbornik nauchnyh statej po materialam mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 1 – 13 aprelya 2016 goda*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 125 – 128.
19. Davletova K.B. O rezul'tatah issledovaniya gotovnosti ispol'zovaniya MKT i `EMI v professional'noj deyatel'nosti pedagogov-muzykantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2015; 4 (64): 158 –164.

Статья поступила в редакцию 12.11.17

УДК 378

Dilkov A.G., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Vice Rector for Creative and International Activities, Magnitogorsk State Conservatory (Academy) n.a. M.I. Glinka (Magnitogorsk, Russia), E-mail: adylkov@magkmusic.com*

GOOGLE SERVICES FOR EDUCATION AS PART OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF A CONSERVATORY. In the article the researcher observes G Suite for Education Services as part of electronic information and education environment (EIEE) of art profile higher education institution. The expediency and efficiency of use of cloud services in structure of the EIEE is shown. In the article considers examples of the usage of some G Suite services in music education on the group disciplines of college and conservatory related with musical and computer technologies. The Google Classroom Service which can become the effective tool of the teacher as electronic maintenance of educational process and also be applied as distance learning instrument is considered.

Key words: musical education, innovation educational technologies, information technologies, G Suite for Education.

А.Г. Дильков, канд. ф.-м. наук, проректор по творческой и международной деятельности Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М.И. Глинки, г. Магнитогорск, E-mail: adylkov@magkmusic.com

СЕРВИСЫ GOOGLE ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ЧАСТЬ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОНСЕРВАТОРИИ

В статье рассмотрены облачные сервисы Google для образовательных организаций (G Suite for Education) как часть электронной информационно-образовательной среды вуза художественного профиля. Показана целесообразность и эффективность использования облачных сервисов в структуре электронной информационно-образовательной среды. Приведён пример использования некоторых сервисов G Suite в музыкальном образовании на групповых дисциплинах колледжа и консерватории (бакалавриат, специалитет), связанных с музыкально-компьютерными технологиями. Рассмотрен сервис Google Класс, который может стать эффективным инструментом преподавателя в качестве электронного сопровождения учебного процесса, а также применяться в качестве дистанционного обучения.

Ключевые слова: музыкальное образование, инновационные образовательные технологии, современные информационные технологии, сервисы Google для образовательных организаций.

Современный образовательный процесс в высшей школе нельзя представить без активного использования информационных и компьютерных технологий, учитывая требования ФГОС ВО о необходимости наличия, функционирования и активного использования студентами и преподавателями электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза. Система личных кабинетов обучающихся и преподавателей, действующая в рамках электронной информационно-образовательной среды образовательной организации, позволяет преподавателям (прежде всего групповых дисциплин) персонализировать учебный процесс. Другие возможности электронной информационно-образовательной среды способствуют упрощению и расширению доступа к учебной информации, а также способствуют простому и эффективному взаимодействию участников образовательного процесса.

Следует отметить, что построение информационных систем, позволяющих реализовать требования ФГОС ВО в области электронной информационно-образовательной среды, на практике оказывается необычайно трудоёмким и финансово затратным вопросом для художественных вузов. Серьёзным технологическим подспорьем здесь могут стать активно развивающиеся сегодня облачные технологии и серверные решения, предоставляемые различными компаниями. Под облачными технологиями понимают системы обработки данных, вычислительные и компьютерные мощности, предоставляемые конечным пользователям как Интернет-сервис [1]. К таким возможностям, в частности, относятся Сервисы Google для образовательных организаций (G Suite for Education), предоставляемые государственным учреждениям на бесплатной основе по типу SaaS (Software as a Service), т.е. когда готовые прикладные программы или приложения доступны конечным пользователям через обозреватель Интернета [1].

Известен опыт применения указанных сервисов в педагогическом образовании [2; 3; 4], в качестве организации самостоятельной работы студентов [5], в системе дополнительного профессионального музыкального образования (в процессе

организации курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки – [6; 7]), а также как инструмент организации работы преподавателя [8]. С точки зрения ФГОС ВО, Сервисы Google для образовательных организаций – комплект облачных (серверных) решений, обеспечивающий эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет. В него входят все сервисы стандартной учётной записи Google (аккаунта), среди которых:

- электронная почта (Gmail),
- голосовая связь, обмен мгновенными сообщениями и видеозвонки (Google Hangouts),
- офисные приложения Google – документы, таблицы, презентации, формы, диск (хранилище) и др.,
- календарь,
- бесплатные сайты,
- социальная сеть (Google+)
- переводчик, фото и другие сервисы.

В корпоративном варианте этот список дополняется приложениями:

- Электронный учебный класс (Google Класс) – сервис, который может использоваться в качестве электронного сопровождения учебной дисциплины (а также в качестве организации дистанционного обучения).

- Сейф – архивация и хранение переписки электронной почты, чатов.

Кроме того, корпоративный вариант дополняется серьёзными преимуществами, среди которых:

- профессиональная корпоративная электронная почта в домене учреждения (вместо стандартного @gmail.com) с высокой защитой от спама (нежелательной почты);
- общий доступ к Диску, Календарю, офисным приложениям и др. в домене организации;
- неограниченное дисковое пространство на Диске и в Электронной почте;

- полное администрирование всех возможностей в домене организации (управление учётными записями, настройка приложений для пользователей, отчёты и др.);

- отсутствие рекламы;
- гарантированное время безотказной работы в 99,9% случаев, техническая поддержка 24/7 по телефону и электронной почте (24 часа в сутки 7 дней в неделю);

- расширенные функции безопасности;
- возможность синхронизации с Активным каталогом (Active Directory) – службами каталогов пользователей операционных систем Windows Server.

Вдобавок к вышеперечисленному, использование сервисов G Suite for Education позволяет экономить время преподавателя при персональном взаимодействии с учащимися, требует меньших ресурсов для поддержки системы и является полностью бесплатным для государственных образовательных организаций.

Рассмотрим пример использования электронного учебного класса Google Класс на опыте Магнитогорской государственной консерватории. Данный сервис применялся в среднем и высшем звене на групповых дисциплинах, предмет которых связан с музыкально-компьютерными технологиями (музыкальная информатика, компьютерная нотография, современные информационные технологии и др.).

Первый шаг – пользователь, имеющий учётную запись к электронной информационно-образовательной среде Магнитогорской консерватории, входит в свою корпоративную почту и выбирает среди сервисов корпоративного аккаунта Google Класс, а затем свою роль: учитель или ученик (типы отличаются тем, что ученик может только присоединяться к уже созданным курсам, а учитель может присоединяться к другим курсам, быть соавтором других курсов, создавать собственные курсы). Все курсы пользователя отображаются в виде папок в главном окне электронного класса (см. рис. 1).

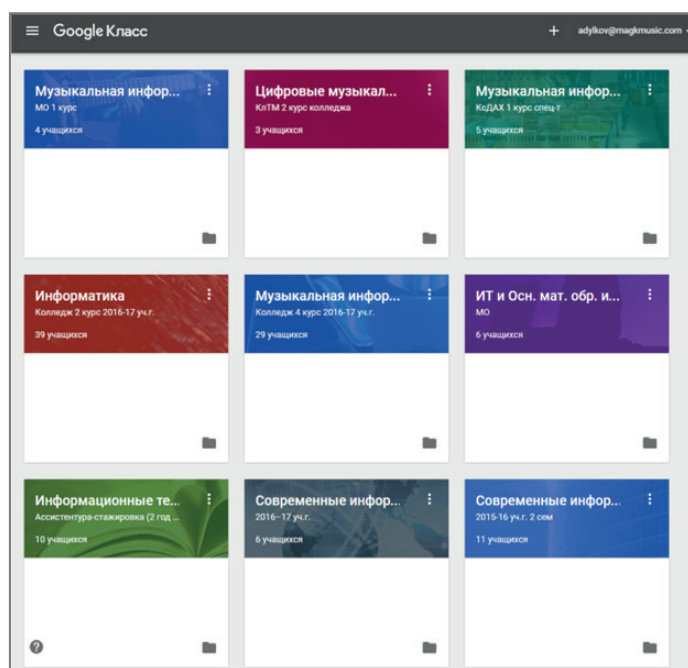


Рис. 1. Главное окно Google Класс

Второй шаг – создание преподавателем собственного курса или присоединение учащихся к уже созданному курсу. Каждый учебный курс имеет две основные вкладки: ленту курса – место, где отображаются созданные задания, вопросы, объявления; раздел учащиеся или одноклассники в случае соответственно кабинета преподавателя или учащегося, в котором участники образовательного процесса могут взаимодействовать друг с другом.

Являясь автором курса, преподаватель приглашает на этот курс учащихся из домена организации, которые получают оповещение об этом по электронной почте. Когда учащиеся принимают приглашения на курс преподавателя, организуется персональная связка «учащийся ↔ преподаватель» – третий шаг. Обо

всех публикациях преподавателя в ленте курса учащиеся получают оповещения по электронной почте.

Остановимся на некоторых возможностях преподавателя при использовании Google Класса в качестве электронного сопровождения своей дисциплины. Проведя очное занятие с учащимися, преподаватель создаёт вопросы и/или задания в ленте курса и устанавливает сроки их выполнения. В качестве приложения к заданию могут использоваться **любые виды информации**. Так к заданию можно приложить: текстовый вариант лекции, графические изображения, аудио-видео файлы, ссылки на другие ресурсы. При этом имеется полная интеграция с Google Диском, т.е. текстовые файлы, презентации, таблицы, тесты можно создавать непосредственно в Интернете, пользуясь из программ только браузером. Возможность создания тестов не так давно появилась в инструменте Google Формы, который предназначен, прежде всего, для создания опросов, анкет. Установить настройку «Тест» можно в настройках формы (вкладка «Тесты»), при этом автоматически проверяются только задания с единственным и множественным выбором. Задания с вводом ответа проверяются преподавателем вручную.

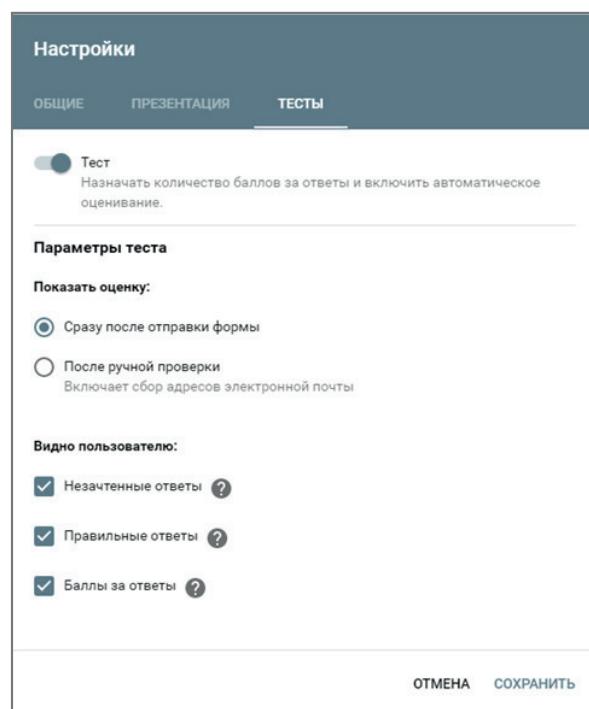


Рис. 2. Вкладка «Тесты» в формах Google

Формы Google поддерживают достаточное количество типов ответов респондентов: ответ в виде строки, развернутый ответ, один из списка, несколько из списка, раскрывающийся список, шкала, сетка, дата, время. Ещё одной полезной опцией форм в корпоративном варианте G Suite является возможность загрузки файлов. С помощью этой функции учащиеся в качестве ответа на вопрос теста или опроса могут приложить какую-либо информацию (например, фотографию, сканированный документ, отредактированный видео- или аудиофайл и т. д.).

В каждом созданном задании для преподавателя открываются широкие возможности для отслеживания его выполнения, взаимодействия со студентами, просмотра сданных работ (см. рис. 3). Шкала оценивания также определяется преподавателем (максимум – 100 баллов). Оценив материалы учащихся, преподаватель возвращает работы, после чего студенты видят выставленные баллы. Все оценки внутри одного курса преподаватель может получить в виде очень удобного отчета, автоматически генерируемого в таблицы Google (см. рис. 4).

Ясно, что у одного преподавателя может быть несколько курсов, и студенты также могут являться участниками нескольких курсов. В этом случае, в каждом кабинете предусмотрена возможность просмотра всех заданий по всем курсам. Учащийся в этом случае получает обзор всех своих выполненных и невыполненных заданий, а преподаватель – проверенных или не

ИНСТРУКЦИИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Вернуть 5 баллов

Все учащиеся

Сортировать по статусу

Баллы

Выполненные

Иванов Иван 5/5 Не сдано

Петров Пётр 5/5 Не сдано

Сидоров Юрий 4/5 Не сдано

Невыполненные

Иванова Виктория

Петрова Дарья

Сидорова Ирина

Персональные комментарии преподавателя

Задание по теме «Создание видео»

3 выполнено 3 не выполнено

Показать все

Статистика по заданию

Иванов Иван Мое измененное вид... Выполнено

Петров Пётр Видео YouTube Выполнено

Сидоров Юрий Мое измененное вид... Выполнено

Иванова Виктория Нет прикрепленных ... Не выполнено

Петрова Дарья Нет прикрепленных ... Не выполнено

Сидорова Ирина Нет прикрепленных ... Не выполнено

Сданные работы студентов

Рис. 3. Организация работы внутри задания

Оценки Музыкальная информатика Колледж 4 курс 2016-17 уч.г. 12....

Файл Правка Вид Вставка Формат Данные Инструменты Дополнения Справка Все изме... Комментарий Настройки доступа

Дополнительно

Задания

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Музыкальная информатика				21 окт.	30 дек.	30 дек.	31 дек.	30 апр.
2	Колледж 4 курс 2016-17 уч.г.				Тест №1	Задание по теме «Нотный набор»	Офисные пакеты. Microsoft Office	Итоговый тест за 1 семестр по дисциплине «Музыкальная информатика»	Тест по теме «Звук и цифровой звук. Аудиоформаты. MIDI»
3	ПЕРЕЙТИ В КЛАСС				100	5	5	100	100
4									
5	Средняя оценка по классу				76,95%	75,69	4,13	3,84	77,93
16	Карапетыан	Рузана	rkarapetyan@magk	68,57%	42	4	3	95	
17	Касенова	Евгения	ekasenova@magk	91,43%	92	5	4	91	
18	Кириухина	Валентина	vkiryukhina@magk	81,9%	73	4	4	91	
19	Ковалева		kkovaleva@magk	81,43%	88	5	4	74	
20	Крючков	Александр	akryuchkov@magk	80,95%	80	5	2	83	
21	Нагребва	Алена	anagrebva@magk	90,0%	88	5	5	91	
22	Николаева	Дарья	dnikolaeva@magk	90,0%	88	5	5	91	
23	Понукалин	Максим	mponukalin@magk	78,57%	73	5	5	82	
24	Разживин	Владислав	vrzzhivin@magk	78,1%	85	4	5	70	
25	Разина	Мария	mrzina@magkmu	61,9%	42	3	3	82	
26	Разумняк	Маргарита	mrzumnyak@mat	90,0%	88	5	5	91	
27	Ракитина	Таисия	trakitina@magkmu	92,86%	85	5	5	100	
28	Сарафаников	Денис	dsarafannikov@magk	59,52%	46	5	4	70	
29	Слинкин	Михаил	mslinkin@magkmu	80,95%	85	4	3	78	

Процент успеваемости

Баллы учащихся

Рис. 4. Отчёт по курсу для преподавателя

проверенных заданий (см. рис. 5). Также преподаватель имеет возможность просматривать статистику выполненных заданий по каждому студенту.

Заметим также, что сервис Google Класс интегрирован со многими другими мощными и функциональными Интернет-сервисами [9], что позволяет расширить возможности преподавателя в использовании электронного учебного класса. С помощью таких дополнительных ресурсов преподаватель может в том числе:

- создавать задания по нотному набору в рамках дисциплин «Музыкальная информатика», «Компьютерная нотография» с использованием сервиса Flat.io;
- создавать красочные интерактивные тесты-игры с использованием сервиса Quizizz.com с поддержкой мобильных устройств.

Таким образом, сервисы G Suite for Education дают существенные преимущества государственным образовательным учреждениям для выполнения некоторых требований к условиям реализации основных профессиональных образовательных программ, согласно ФГОС ВО. Функционал указанных приложений открывает широкие возможности в области работы с информацией для коллектива и студентов вуза.

Отметим, что входящий в G Suite for Education Google Класс можно использовать не только в дисциплинах, связанных с ком-

пьютерными технологиями и в условиях работы преподавателя и студентов в компьютерном классе. Сервис Google Класс может стать эффективным электронным дополнением к любой групповой дисциплине вуза в качестве системы, организующей взаимодействие преподавателя и студентов в рамках предмета вне аудитории (организация и выполнение домашних заданий, синхронное и/или асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет» и др.). Используя рассмотренный сервис, преподаватель групповых дисциплин в том числе художественного вуза получает возможность донести материал в любой его цифровой форме персонально каждому обучающемуся, что способствует росту качества образования и, прежде всего, мотивации студентов.

Другие сервисы, входящие в пакет G Suite (например, сайты, группы, социальная сеть и др.), также могут стать эффективным подспорьем для преподавателя в организации взаимодействия со студентами. Современные информационные технологии создают большое количество новых возможностей для всех участников образовательного процесса. Кроме того, наличие выстроенных и эффективно функционирующих информационных систем требует уровня федеральных государственных образовательных стандартов. Однако, педагогические технологии, опыт мастерство и знания преподавателя всегда остаются первостепенными в вопросах качества образования.

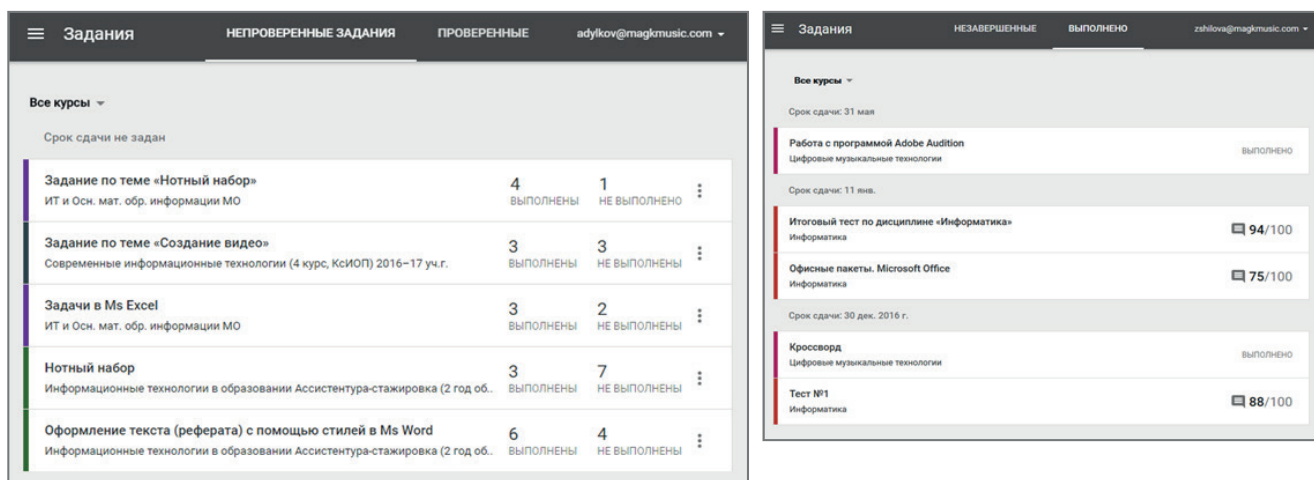


Рис. 5. Опция «Задания» в кабинетах преподавателя и студента

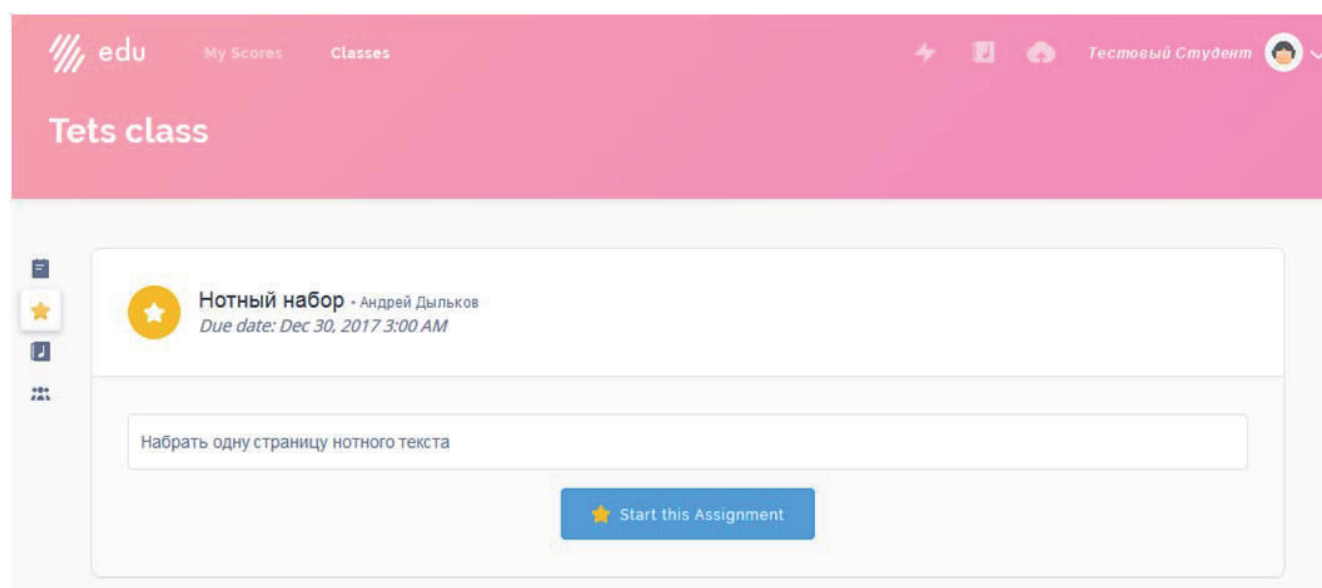


Рис. 6. Задание по нотному набору с использованием Flat

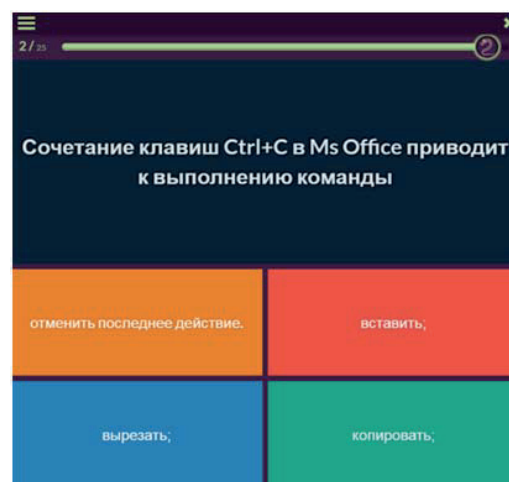
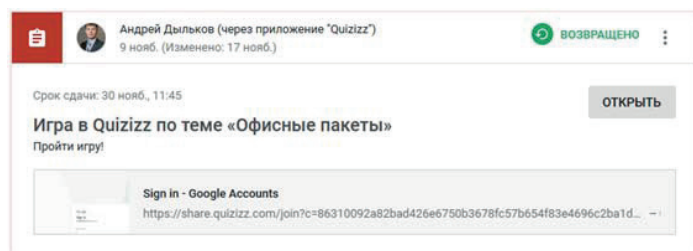


Рис. 7. Тест-игра с использованием Quizizz

Библиографический список

1. Батура Т.В., Мурзин Ф.А., Семич Д.Ф. Облачные технологии: основные понятия, задачи и тенденции развития. *Программные продукты, системы и алгоритмы*. 2014; № 1: 1–22.
2. Бахарева В.А. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательной среде вуза. *Открытое и дистанционное образование*. У.С. Захарова, В.А. Сербин, А.В. Фещенко. 2015; 4 (60): 12 – 20.
3. Воронина М.А. Онлайн ресурсы ИКТ в реализации ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. *Самарский научный вестник*. 2016; № 1 (14): 142 – 147.
4. Бузыкова Ю.С., Шоберг А.Г. Актуальность проблемы разработки электронного автоматизированного кабинета преподавателя ТОГУ как средства организации самостоятельной работы студентов дневного обучения. *Информационные технологии XXI века: сборник научных трудов*. Отв. за выпуск Е.А. Шеленок. 2015: 179 – 185.
5. Стригунов В.В. О применении облачных сервисов Google Apps For Education в учебном процессе. *Ученые заметки ТОГУ*. 2015;3, т. 6: 153 – 156.
6. 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.
7. Горбунова И.Б., Гончарова М.С. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6: С. 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
8. Полоян А.В., Нехрест В.А. Технологии Google в организации работы преподавателя. *Таврический научный обозреватель*. 2015; 5-2: 50 – 52.
9. Bell K. "35 Awesome Apps that Integrate with Google Classroom". *Google certified educator Academy "Shake Up Learning"*. 2016. Available at: <http://www.shakeuplearning.com/blog/20-awesome-apps-that-integrate-with-google-classroom>

References

1. Batura T.V., Murzin F.A., Semich D.F. Oblachnye tehnologii: osnovnye ponyatiya, zadachi i tendencii razvitiya. *Programmnye produkty, sistemy i algoritmy*. 2014; № 1: 1-22.
2. Bahareva V.A. Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'noj srede vuza. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. U.S. Zaharova, V.A. Serbin, A.V. Feschenko. 2015; 4 (60): 12 – 20.
3. Voronina M.A. Onlajn resursy IKT v realizacii FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. *Samarskiy nauchnyy vestnik*. 2016; № 1 (14): 142 – 147.
4. Buzykova Yu.S., Shoberg A.G. Aktual'nost' problemy razrabotki `elektronnogo avtomatizirovannogo kabineta prepodavatelya TOGU kak sredstva organizacii samostoyatel'noj raboty studentov dnevnogo obucheniya. *Informacionnye tehnologii XXI veka: sbornik nauchnyh trudov*. Otv. za vypusk E.A. Shelenok. 2015: 179 – 185.
5. Strigunov V.V. O primenenii oblachnyh servisov Google Apps For Education v uchebnom processe. *Uchenye zametki TOGU*. 2015;3, t. 6: 153 – 156.
6. 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.
7. Gorbunova I.B., Goncharova M.S. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: S. 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
8. Poloyan A.V., Nehrest V.A. Tehnologii Google v organizacii raboty prepodavatelya. *Tavricheskij nauchnyy obozrevatel'*. 2015; 5-2: 50 – 52.
9. Bell K. "35 Awesome Apps that Integrate with Google Classroom". *Google certified educator Academy "Shake Up Learning"*. 2016. Available at: <http://www.shakeuplearning.com/blog/20-awesome-apps-that-integrate-with-google-classroom>

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Lapteva V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Head of Interdepartmental Educational Laboratory for Development of Children's Education, senior lecturer, Department of Methods of Teaching Music and Fine Arts, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: veronika_lapteva@mail.ru

THE ROLE OF SOCIO-CULTURAL PRACTICES IN MUSIC EDUCATION AND TEACHER DEVELOPMENT. Improvement of the musical education of teachers at the present stage of the development of the music and educational space can be effectively promoted by sociocultural practices as a form of activity that a person can organize for himself. Sociocultural practices, according to the author, are an unconditional and very effective form of both general and special musical education. The article suggests one of the approaches to realizing in practice the ideas of organizing the sound space of education through the improvement of the system of improving the qualifications of the music education of teachers and preparing them for further self-education through the organization of socio-cultural practices.

Key words: socio-cultural practices, music education, sound education space.

В.А. Лаптева, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, зав. межкафедральной учебной лабораторией развития дополнительного образования детей Курского института развития образования, доц. каф. методики преподавания музыки и изобразительного искусства, ГОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, E-mail: veronika_lapteva@mail.ru

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Совершенствованию музыкального образования педагогов на современном этапе развития музыкально-образовательного пространства могут эффективно способствовать социокультурные практики как форма активности, которую человек может организовать для себя сам. Социокультурные практики, по мнению автора, являются безусловной и весьма эффективной формой как общего, так и специального музыкального образования. В статье предложен один из подходов к реализации на практике идей организации звукового пространства образования через совершенствование в системе повышения квалификации музыкального образования педагогов и подготовку их к последующему самообразованию через организацию социокультурных практик.

Ключевые слова: социокультурные практики, музыкальное образование, звуковое пространство образования.

Совершенствование общего музыкального образования педагогов разных специальностей в системе повышения квалификации весьма актуально, поскольку минимальные возможности, имевшиеся ранее на «немузыкальных» педагогических факультетах высших учебных заведений, практически сошли на нет. Дисциплины, связанные с методикой музыкального развития детей упразднены даже в тех программах обучения педагогов, где они были традиционно. Речь идет в первую очередь об учителях начальных классов и специалистах дошкольных образовательных организаций. Подготовка же учителей-«предметников» (за исключением учителей музыки) и ранее не предполагала освоения таких дисциплин (разве что в XIX веке и столетиях ему предшествовавших, когда музыкальное образование определяло не столько принадлежность к профессии, сколько норму бытия).

В настоящее время совершенствованию музыкального образования педагогов могут эффективно способствовать социокультурные практики как форма активности, которую человек может организовать для себя только сам. Тем более, что они отвечают реалиям современности, в которой информационное поле приобрело уже поистине гигантские размеры и продолжает расширяться в геометрической прогрессии. Система образования, по-видимому, больше никогда не сможет ориентироваться на «обучаемых» и «воспитуемых», которым возможно передать (транслировать) все имеющиеся у педагога знания. На успех теперь могут рассчитывать лишь **обучающиеся** [1], способные самостоятельно выстраивать свой образовательный маршрут. Для этого, разумеется, необходима подготовительная работа, которая может быть организована в системе повышения квалификации.

В ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования» в курсы подготовки воспитателей, музыкальных руководителей, инструкторов по физкультуре детских садов, учителей начальных классов, учителей ОРКСЭ, педагогов дополнительного образования включены лекции и практические занятия автора статьи в рамках реализации Концепции организации звукового пространства образования (её разработке мы посвящаем свои исследования уже третий десяток лет [2; 3]).

Информационная составляющая аудиторных занятий, а также вопросы и задания, предлагаемые слушателям, способствуют развитию активности, действительно вырастающей порой до уровня социокультурных практик. Что конкретно к этому побуждает?

Во-первых, понимание необходимости грамотной организации звукового пространства образования, как минимум – в рамках реализации здоровьесберегающих технологий (звук может быть не только добрым другом, но и страшным оружием [4]), как максимум – его возможности практически безграничны [5].

Во-вторых, осознание того, что узнаваемых музыкальных произведений довольно много в слушательском багаже каждого педагога-«немузыканта», что предоставляет возможность зафиксировать для себя это знание и грамотно вносить его, при необходимости, в образовательный процесс.

В-третьих, расширение представлений об уже известной музыке (узнал на слух – соотнес с названием и именем композитора – выяснил факты об истории возникновения, исполнения и т. д.) создает условия для корректного привнесения звучаний в урок, занятие.

Важнейшим видом деятельности в организации звукового пространства образования является посещение «музыкальных

мест» [2]. Термин возник после обращения к педагогам-«немузыкантам» о предложениях для себя и своих коллег по поводу совершенствования собственного общего музыкального образования. В числе прочего было предложено «посещать разные музыкальные места», т. е., по сути, совершать социокультурные практики. Именно живое прикосновение создает поразительный эффект: «Мы на один квартал больше пешком прошли, не селись в общественный транспорт на ближней остановке, чтобы подойти к этому месту...».

В Курском крае «музыкальные места» – это, в первую очередь, конечно же, музеи: Г.В. Свиридова в Фатеже и Н.В. Плевицкой в Винниково. В определенном смысле «музыкальным» можно считать и музей А. Фета в Воробьевке, поскольку многие его стихи положены на музыку, недаром П.И. Чайковский писал о нем: «...Фет в лучшие свои минуты выходит из пределов, указанных поэзией, и делает смелый шаг в нашу область, (то есть музыку).<...> Это не просто поэт, а скорее поэт-музыкант, как бы избегающий даже таких тем, которые легко поддаются выражением словом» [6].

В самом Курске есть множество других «музыкальных мест» – это памятники музыкальным деятелям: в самом центре Курска сидящий на скамье Г.В. Свиридов, бюсты И. Суржикова, В. Гридину, Н. Плевицкой возле Филармонии. Адреса домов, отмеченных мемориальными досками: ул. Ленина, д. 25, где останавливался А.П. Бородин, работавший над музыкой для «Князя Игоря»; ул. Димитрова, д. 12, где в юности жил практически забытый в XX веке композитор В.П. Задерацкий, учившийся в музыкальных классах А.М. Абазы и считавший себя курянином по становлению как музыканта, и т.д.

«Музыкальные места», расположенные за пределами ежедневной досягаемости, можно посещать и виртуально – при посредстве сети Интернет и средств массовой информации, но это, разумеется, касается далеко не всех ресурсов. Весьма сомнительна для музыкального образования, например, ценность современной рекламы, в которой звучит классическая музыка, где, казалось бы, она получает новую жизнь, но, подчас, в весьма уродливой форме, хотя внешне может выглядеть для неискушенного слушателя даже привлекательной. Вот несколько примеров. «Майский чай» – А. Хачатурян Вальс из «Маскарада» М.Ю. Лермонтова. «Билайн (тариф ВСЕ)» – П.И. Чайковский «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик». «Квас «Русский дар»» – А.П. Бородин хор «Улетай на крыльях ветра» из оперы «Князь Игорь». «Ниссан Мурано» – С. Прокофьев «Монтеки и Капулетти» из «Ромео и Джульетты». Реклама «классических» бургеров из Макдональдса – Л.-В. Бетховен «Судьба стучится в дверь» из пятой симфонии до минор. «Роллтон – везде свой» – начало Первого концерта П.И. Чайковского для фортепиано с оркестром си-бемоль минор.

Реклама выполнена весьма профессионально, но и столь же и безразлично, по сути. Профессор Московской консерватории Вяч. Вяч. Медушевский пишет о том, что это: «род гигантского подлога: под видом исполняемой классики и высокой традиции выказывает себя психология уже не духовного, а плотского человека» [7]. Великую музыку пытаются уложить в бытийную плоскость для решения бытийных же проблем недопустимым способом. И педагог, безусловно, должен это понимать. Но это не означает, что классическая музыка не может звучать в рекламе вообще. Например, звучание этого же концерта Чайковского в рекламе детского музыкального конкурса «Синяя птица»

вполне оправданно, поскольку великая музыка призывает тех, кто уже обнаружил свое предназначение отправиться по пути, который выбрали для себя в детстве сегодняшние выдающиеся музыканты.

Безусловно, есть и такие популярные источники, которые действительно выполняют просветительскую функцию. Классическим учебным пособием, в этом смысле, является фрагмент из художественного фильма «Весна на Заречной улице», где героиня слушает по радио музыкальную передачу по заявкам радиослушателей и диктор, сообщая о тех, кто хотел услышать музыку, также называет и произведение: «Второй концерт для фортепиано с оркестром Рахманинова». Есть и другие примеры. «Музыкальный момент № 3 фа минор» Ф. Шуберта: звучит в исполнении самодеятельного оркестра в фильме «Волга-Волга» («Мы репетируем "Музыкальный момент". Шуберта...»).

Разумеется, не во всех фильмах, где звучит классическая музыка, произносится название произведения и фамилия автора. В фильме «Приходите завтра», героиня – Фрося Бурлакова поёт знаменитую «Серенаду» Ф. Шуберта из цикла «Лебединая песнь». Благодаря этой сцене мелодия на слуху у нескольких по-

колений телезрителей, но без знания названия и фамилии автора. И этот пробел может быть ликвидирован, как в ходе учебных занятий, так и в процессе последующих социокультурных практик.

Также весьма полезно знакомство с сайтами музыкальных театров, филармоний, концертных залов, музеев и т. д. Видео-записи опер, балетов и других произведений музыкально-сценических жанров (посещение «живого» спектакля доступно не всегда), имеющиеся на YouTube и на других ресурсах, могут оказать неоценимую помощь. Ведь не только воспитатели детских садов и учителя начальных классов, но и учителя музыки далеко не всегда знают содержание музыкальных произведений, которое может отличаться от литературного источника, и не могут объяснить, почему, например, нам так хорошо известен «Полёт шмеля», но совершенно неизвестны «Полёт мухи» или «Полёт комара». Даже специального образования может оказаться недостаточно для того, чтобы ответить на внезапный вопрос юного ученика.

Таким образом, социокультурные практики являются безусловной и весьма эффективной формой как общего, так и специального музыкального образования.

Библиографический список

1. Медушевский В.В. Духовно-нравственный анализ музыки: пособие для студентов педвузов. *Образовательный портал «Слово»*. Available at: http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php?ELEMENT_ID=35812
2. Лаптева В.А. Роль и функции учителя музыки в организации звукового пространства современной общеобразовательной школы. *Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета*. Курск: Изд. Курск. гос. ун-та. 2016; № 1(37). Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/042-015.pdf>
3. Космовская М.Л. Реформы образования и музыкальное воспитание. *Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2014; № 2(30) Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-020.pdf>
4. Лаптева В.А. Представление педагогов дошкольного и начального образования о «музыкальных местах»: эксперимент, проблемы, задачи. *Научно-методический журнал «Педагогический поиск»*. Курск: Изд. ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования». 2017; 5(245): 35 – 36.
5. Фет Афанасий Афанасьевич. *Чайковский: Жизнь и творчество русского композитора*. Available at: <http://www.tchaikov.ru/fet.html>
6. Интерактивная выставка «ЗВУК И... Вселенная, Человек, Игра...». *Всероссийское музейное объединение музыкальной культуры имени М.И. Глинки*. Available at: <http://glinka.museum/visitors/exhibitions/vystavochnyy-proekt-zvuk-i/>
7. Об образовании в Российской Федерации. Статья 33. Обучающиеся. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a633a162a4284433fbad3aa1662bdcd254b81d81/

References

1. Medushevskij V.V. Duhovno-nravstvennyj analiz muzyki: posobie dlya studentov pedvuzov. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. Available at: http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php?ELEMENT_ID=35812
2. Lapteva V.A. Rol' i funkcii uchitelya muzyki v organizacii zvukovogo prostranstva sovremennoj obsheobrazovatel'noj shkoly. *Uchenye zapiski: 'Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. Kursk: Izd. Kursk. gos. un-ta. 2016; № 1(37). Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/042-015.pdf>
3. Kosmovskaya M.L. Reformy obrazovaniya i muzykal'noe vospitanie. *Uchenye zapiski: 'Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 2(30) Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-020.pdf>
4. Lapteva V.A. Predstavlenie pedagogov doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya o «muzykal'nyh mestah»: 'eksperiment, problemy, zadachi. *Nauchno-metodicheskij zhurnal «Pedagogicheskij poisk»*. Kursk: Izd. OGBU DPO «Kurskij institut razvitiya obrazovaniya». 2017; 5(245): 35 – 36.
5. Fet Afanasij Afanas'evich. *Chajkovskij: Zhizn' i tvorchestvo russkogo kompozitora*. Available at: <http://www.tchaikov.ru/fet.html>
6. Interaktivnaya vystavka «ZVUK I... Vselenennaya, Chelovek, Igra...». *Vserossijskoe muzejnoe ob'edinenie muzykal'noj kul'tury imeni M.I. Glinki*. Available at: <http://glinka.museum/visitors/exhibitions/vystavochnyy-proekt-zvuk-i/>
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Stat'ya 33. Obuchayushiesya. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 29.07.2017). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a633a162a4284433fbad3aa1662bdcd254b81d81/

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Lukash D.N., sound designer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: lukash.dm@mail.ru

FEATURES OF OBTAINING VIDEO CONTENT FOR AUDIOVISUAL PROJECTS USING AERIAL PHOTOGRAPHY FROM MULTI-COPTERS IN THE WORK OF A MUSIC TEACHER. The article analyzes advantages and disadvantages of aerial photography from unmanned aerial vehicles. Self-sufficiency of multi-copters as elements of scenography in various kinds of shows on open and closed grounds, used in concert practice and professional activity of the teacher-musician is shown. The results presented in the article have a theoretical orientation and can be used for educational purposes in systems of additional professional music education – at courses of improvement of professional skill and in realization of programs of professional retraining of teachers-musicians.

Key words: multi-copter, aerial survey, GPS, GLONASS, autonomous flight by points, digital educational environment, teacher-musician.

Д.Н. Лукаш, звукорежиссёр, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: lukash.dm@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ВИДЕОКОНТЕНТА ДЛЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ С ПОМОЩЬЮ АЭРОСЪЕМКИ С МУЛЬТИКОПТЕРОВ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье анализируются преимущества и недостатки аэросъемки с беспилотных летательных аппаратов. Показана самодостаточность мультикоптеров как элементов сценографии в разного рода шоу на открытых и закрытых площадках, используемых в концертной практике и профессиональной деятельности педагога-музыканта. Представленные в статье материалы имеют теоретическую направленность и могут использоваться в образовательных целях в системах дополнительного профессионального музыкального образования – на курсах повышения квалификации и в реализации программ профессиональной переподготовки педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: мультикоптер, аэросъемка, GPS, ГЛОНАСС, автономный полет по точкам, цифровая образовательная среда, педагог-музыкант.

Технологии применения беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) сформировали новые условия деятельности в различных отраслях, начиная с сельского хозяйства и заканчивая киноиндустрией. Наиболее актуальны решения с использованием БПЛА для тех отраслей, где необходимы как мобильность, так и высокое качество информации. Непрерывное появление новых способов применения БПЛА сопряжено с необходимостью также учитывать нормативно-правовые вопросы. Ведомства, контролирующие воздушное пространство страны, должны решить сложную задачу: как обеспечить безопасность граждан и неприкосновенность частной жизни и при этом не сдерживать инновационное развитие и рост [1].

Индустрия развлечений – это область, в которой аэрофото- и видеосъемка с использованием БПЛА нашли наиболее широкое применение. Аэросъемка производится для изготовления рекламы, для съемки полнометражного и документального кино, музыкальных клипов, для освещения спортивных мероприятий, концертов на открытом воздухе, на публичных и частных мероприятиях. Использование БПЛА имеет множество преимуществ перед другими способами съемки. Это дешевле, чем привлечение самолетов и вертолетов. Миниатюризация оборудования позволяет устанавливать на мультикоптеры камеры с разрешением 6К. БПЛА могут производить съемки с очень близкого расстояния, например, приближаться к спортсменам во время соревнований. Могут снимать фото и видео с уникального ракурса, выше, чем велась бы съемка с крана, но ниже, чем с вертолета. Беспилотные аппараты помогают найти новые подходы к построению сюжета и, подавая материал совершенно по новому, лучше удерживать внимание зрителей.

Потенциал мультикоптеров в сфере развлечений раскрыт не полностью, и новые технологии применения этих аппаратов продолжают развиваться. Профессионалы давно поняли, что мультикоптер с камерой – это лишь инструмент в руках творческого человека, помогающий генерировать интересный и полезный контент, расширяя границы творческие и технические, однако конечный результат зависит от знания устройства беспилотных аппаратов и умелого и правильного их использования.

Мультикоптер – это летательный аппарат вертолетного типа с несколькими несущими винтами. В XXI веке началась вторая жизнь мультикоптеров, хотя появились летательные аппараты такого типа в начале XX века. Сначала создавались аппараты, способные поднять вес человеческого тела (так, в 1922г. квадрокоптер конструктора Г. Ботезата смог взлететь и висеть в воздухе несколько минут, движение квадрокоптера Ботезата по горизонтали в большей степени было обусловлено силой ветра, нежели контролем машины со стороны пилота. Проект сочли неэффективным и закрыли [2]).

Главный тренд сегодняшнего дня – создание беспилотных летательных аппаратов. Причиной этого стали появившиеся возможности обеспечить простоту управления и маневренность таких аппаратов, возможность свободного полета в трех плоскостях, способность зависать в одной точке, отсутствие необходимости в специализированных взлетно-посадочных площадках. Среди технологических достижений, обусловивших такие возможности, можно выделить следующие [3]:

- миниатюризация электронных компонентов, микроконтроллеры;
- эффективное соотношение масса/электрическая емкость, полученное в технологии литий-полимерных и литий-ионных аккумуляторов;
- появление радионавигационных спутниковых систем GPS в США, ГЛОНАСС в России (любое устройство, оснащенное приемником сигналов этих систем, может использовать данные от

четырех и более спутников для точного определения своего положения в пространстве относительно этих спутников).

Самая распространенная конструкция мультикоптера – это квадрокоптер.

Этот аппарат летает с помощью четырех винтов, приводимых в движение индивидуальными двигателями. Двигатели включены попарно диагонально (т.е. одна пара вращается в одном направлении, вторая пара – в противоположном). Такая конструкция необходима для ликвидации вращения квадрокоптера вокруг своей вертикальной оси. Управление полетом проводится дистанционно посредством связи по радиоканалу пульта управления в руках оператора и полетного контроллера аппарата. Управляющие команды с пульта принимаются приемником квадрокоптера и передаются на полетный контроллер, который обеспечивает реализацию всех основных функций БПЛА. Полетный контроллер оснащен блоком датчиков, реализующим функцию трехосевого гироскопа и образующим инерциальную измерительную систему (ИИС – Inertial Measurement Unit, IMU). Блок датчиков составляют следующие устройства:

- магнитометр – цифровой компас;
- гироскоп – датчик угловых ускорений;
- акселерометр – датчик линейных ускорений;
- барометр – датчик атмосферного давления, измеряет высоту аппарата над поверхностью земли.

Управляющий контроллер непрерывно считывает показатели датчиков, и как только гироскоп «почувствует» наклон по какой-либо оси, контроллер сформирует соответствующую команду двигателю увеличить или уменьшить число оборотов, чтобы компенсировать наклон. Кроме моторов никаких движущихся элементов в мультикоптере нет, управление полетом производится исключительно изменением числа оборотов моторов. Например:

- ускорить вращение всех винтов – подъем;
- ускорить вращение винтов с одной стороны и замедлить с другой – движение в сторону;
- ускорить вращение винтов, вращающихся по часовой стрелке, и замедлить вращающиеся против – поворот.

В мультикоптерах, ориентированных на качественную фото-видеосъемку, в целях стабилизации изображения камеру закрепляют вне корпуса аппарата на трехосевом стабилизирующем подвесе, отдельном узле со своими датчиками и моторами, чтобы удерживать камеру в нужном положении, компенсируя наклоны аппарата по соответствующим осям. Изображение, снимаемое камерой, транслируется в реальном времени на пульт дистанционного управления и отображается на мониторе, что дает возможность оператору выбирать ракурс съемки и направление полета одновременно.

В профессиональных моделях мультикоптеров практикуется разделение функций: с одного пульта первый оператор управляет только полетом аппарата, со второго пульта второй оператор управляет только камерой.

Установленный на мультикоптере приемник сигналов систем GPS, ГЛОНАСС выводит управление летательным аппаратом на новый уровень, просто невозможный ранее. Спутниковые технологии навигации позволяют разрабатывать специфические, автономные режимы полетов мультикоптеров. Способность выполнять автономные полетные миссии закрепила за БПЛА еще одно название – дрон (drone – жужжать, гудеть). В наиболее полной мере возможность по управлению дронами реализуются при совместном использовании пульта управления и смартфона (планшета) с установленным на нем управляющим приложением. Например, с приложениями DJIGO 4, DJI Ground Station PRO

для мультикоптеров китайской компании DJI доступны следующие режимы:

- удержание позиции и высоты – дрон автоматически корректирует положение (широта, долгота и высота), изменившееся под воздействием внешних сил;
- возврат к точке взлета (RTH, Return to Home) – дрон запоминает координаты точки взлета и возвращается к ней если аппарат вылетел за пределы дальности действия пульта управления или в передатчике пульта критически снизился заряд аккумулятора;
- полет по точкам (Waypoints) – автономная навигация по запрограммированным точкам;
- сопровождение (Follow Me) – дрон следует за оператором на заданном расстоянии и высоте;
- полет в заданном направлении (Tap Fly) – указание направления полета дрона прикосновением к экрану смартфона (планшета);
- режим штатива (Tripod Mod) – режим обеспечивает более плавный полет благодаря ограничению скорости и уменьшению чувствительности управляющих стиков пульта.

Для доступа к бортовым данным аппарата используется радиоканал телеметрии. Система телеметрии непрерывно получает набор данных от бортового оборудования и отправляет его в пульт управления, где эти данные отображаются в управляющем приложении. Это данные о широте, долготе, высоте, напряжении питающей батареи, направлении полета, скорости и продолжительности полета и другие параметры.

В качестве иллюстрации имеющихся на сегодняшний день возможностей аэросъемки с мультикоптеров отметим несколько характеристик квадрокоптера DJI Inspire 2: раздельный контроль полетов с двух пультов управления; время полета – 27 минут; дальность полета – до 7 км; скорость – до 94 км/час; два подогреваемых аккумулятора с функцией горячей замены, позволяющей мгновенно заменить аккумулятор не выключая дрон; способность функционировать в сложных погодных условиях – в снег, дождь, при температуре от -20 градусов; видеокамера X5S 5,2 K; возможность онлайн трансляций в прямом эфире в высоком качестве.

Помимо использования мультикоптеров в качестве летающей платформы для фото- видеокамер, БПЛА демонстрируют свою самостоятельность как элементы сценографии в разного рода шоу на открытых и закрытых площадках. На Новой сцене Александринского театра 10-11 мая 2016 года (Санкт-Петербург) состоялся спектакль «Сегодня. 2016». Режиссер В. Фокин в своей постановке размышляет об этике взаимоотношений человечества с условными инопланетянами. В спектакле принимает участие бригада пилотов ГК Геоскан со специально разработанными для постановки гексакоптерами, которые и выполняют роль инопланетян. Компания Intel запатентовала технологию, на основе которой 500 квадрокоптеров смогли синхронно выполнять в воздухе фигуры высшего пилотажа, превратив ночное небо в парад огромных, мерцающих картин. При этом отмечается, что для управления этой, на первый взгляд, очень сложной системой, нужен всего лишь один оператор. Одной из задач Intel являлась демонстрация возможностей творческого использования мультикоптеров в мирных целях. В рамках ежегодного фестиваля света в г. Гуанчжоу в Китае в небо поднялась тысяча дронов с закрепленными на них разноцветными фонариками. Дроны составляли в небе различные фигуры и иероглифы, а в конце шоу сформировали карту Китая. Все аппараты находились под контролем одного компьютера с заранее запрограммированными маршрутами.

Управление группой интеллектуальных летательных аппаратов – это актуальный и перспективный тренд научно-технологического развития в решении широкого круга задач [4; 5], в том числе образовательных.

Представленные в статье материалы имеют теоретическую направленность, они функционально и логически дополняют практические разработки и научно-методические исследования, выполняемые научно-педагогическим сообществом сотрудников УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена (см., например, работы [1]) и могут использоваться в образовательных целях в системах дополнительного профессионального музыкального образования – на курсах повышения квалификации и в реализации программ профессиональной переподготовки педагогов-музыкантов.

Библиографический список

1. Available at: www.pwc.ru/ru/publications/clarity-from-above.html
2. Available at: www.peoples.ru/technics/engineer_bothezat/
3. Биард Р.У., Мак Лейн Т.У. *Малые беспилотные летательные аппараты: теория и практика*. Москва: «Техносфера», 2015.
4. Моисеев В.С. *Групповое применение беспилотных летательных аппаратов*. Казань: «Школа», 2017.
5. Абросимов В.К. *Коллективы интеллектуальных летательных аппаратов*. Москва: ИД «Наука», 2017.
6. Догерти М. *Дроны. Первый иллюстрированный путеводитель по БПЛА*. Москва: Издательство «Э», 2017.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: С. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
9. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
10. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
11. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.

References

1. Available at: www.pwc.ru/ru/publications/clarity-from-above.html
2. Available at: www.peoples.ru/technics/engineer_bothezat/
3. Biard R.U., Mak Lejn T.U. *Malye bespilotnye letatel'nye apparaty: teoriya i praktika*. Moskva: «Tehnosfera», 2015.
4. Moiseev V.S. *Gruppovoe primeneniye bespilotnykh letatel'nykh apparatov*. Kazan': «Shkola», 2017.
5. Abrosimov V.K. *Kollektivy intellektual'nykh letatel'nykh apparatov*. Moskva: ID «Nauka», 2017.
6. Dogerti M. *Drony. Pervyy illyustrirovannyj putevoditel' po BPLA*. Moskva: Izdatel'stvo «E», 2017.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: S. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
9. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
11. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Mezentseva S.V., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Head of Department of Art History, Musical Instrumental and Vocal Art, Khabarovsk State Institute of Culture, Member of Union of Composers of Russia (Khabarovsk, Russia),
E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru

ACADEMIC WESTERN EUROPEAN MUSICAL HERITAGE IN EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY AS THE FIELD OF INTERACTION CULTURES COUNTRIES NEIGHBORS (TO THE PROBLEM OF METHODOLOGY OF RESEARCH). The work deals with methodology of research related to cultural comprehension problems dialogue contacts in the art (music) culture and in educational space creative universities. The author emphasizes methodological diversity of research, the need to use a

number of methods of modern cultural research. The paper reveals a few methods of how materials from other fields of sciences can be used.

Key words: dialog of cultures, cultural analysis, comparative method.

С.В. Мезенцева, доц., канд. искусств., зав. каф. искусствоведения, музыкально-инструментального и вокального искусства, Хабаровский государственный институт культуры, Член Союза композиторов России, г. Хабаровск, E-mail: mezenцева-sv@yandex.ru

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЗАПАДНО-ЕВРОПЕЙСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА КАК ПОЛЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР СТРАН-СОСЕДЕЙ (К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ)

В работе рассматриваются вопросы методологии исследования, связанные с культурологическим осмыслением проблем диалогических контактов в художественной (музыкальной) культуре и в образовательном пространстве творческих вузов. Акцентируется методологическая многоосновность научной работы, необходимость применения целого ряда методов современного культурологического исследования. Обозначаются методы анализа комплекса смежных наук.

Ключевые слова: диалогический контакт культур, культурологический анализ, компаративный метод.

Настоящая работа представляет собой попытку найти методы исследования, адекватные многоаспектному культурологическому осмыслению проблемы диалогических контактов в художественной в широком смысле и — уже — в музыкальной культуре и в образовательном пространстве творческих вузов. Проблема диалогических контактов в истории художественной культуры является одной из актуальных и противоречивой в культурологии: «[...] диалог как явление получил свое всестороннее и разнородное развитие и в его биографии наступил второй этап — этап осмысления его специфики в различных сферах научной практической деятельности» [1, с. 5].

Разнообразие исследовательских задач предопределяет методологическую многоосновность научной работы, необходимости применения целого ряда методов современного культурологического исследования, привлечение методов и достижений комплекса смежных наук (прежде всего — культурологии, искусствоведения, музыковедения, этномузыкологии, этнологии и этнографии, истории, социологии, педагогики, философии, социальной и этнической психологии) [2]. Методы полевых этнографических исследований включают непосредственное наблюдение, фото- аудио- видефиксацию исследуемого феномена, сбор материала, в том числе с использованием современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ) (см., например, работы [3; 4; 5]).

Культурологический анализ позволяет рассматривать объект исследования в широком междисциплинарном поле. Системная природа диалога и художественной культуры требует применения методов системных исследований.

Задача культурологического осмысления проблемы диалога культур стран-соседей подразумевает выделение закономерностей и изучение характера межкультурных взаимоотношений, «континуального и дискретного» (Е.М. Алкон).

Для сравнительно-исторического анализа двух культур (восточной и западной — в широком смысле этих понятий) необходим *компаративный метод*. Данный метод исследования позволит, исследуя различия восточной и западной культур в их историческом развитии, понять взаимовлияние различных культур друг на друга, их различие, обусловленное множеством факторов и многократно усиливающееся в настоящее время.

Сравнительно-типологический метод может использоваться в работе для сравнительно-аналитического сопоставления педагогических систем и методик высшего специального музыкального и музыкально-педагогического образования, состояния высшего музыкального образования в России и КНР на современном этапе.

Главной методологической базой исследования традиционных музыкальных культур диссертации могут послужить идеи, раскрывающие сущность проблемы исследования. В этом ключе многое дают работы Б.В. Асафьева, Е.В. Гиппиуса, К.В. Квитки, Ф.М. Колессы, В.Я. Проппа, Е.В. Назайкинского, И.В. Мациевского, И.И. Земцовского и других исследователей. *Структурно-типологический метод* применяется для вычленения, систематизации и упорядоченного описания множества различных групп объектов на основе их моделей (типов). Это актуально относительно тех явлений и процессов культуры, рассматриваемых в

настоящей работе, которые вступают в диалог (художественно-эстетические воззрения, образовательные системы), порождая новые структуры.

В работе необходим метод «целостного» («комплексного») анализа музыкальных произведений (метод В.А. Цуккермана) и сравнительного анализа образцов западно-европейской музыкальной культуры академической направленности и традиционной музыкальной культуры Дальнего Востока (коренных народов российского дальневосточного региона, традиционной музыки Китая).

Социокультурный метод применяется для реализации рассмотрения каждой из двух изучаемых культур (Восток-Запад) с точки зрения единства и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека.

Метод *сравнительного сопоставления* менталитета двух культур (как способов мышления, мировосприятия, умонастроения) необходим с целью выявления причинно-следственных связей разности освоения музыкальной культуры.

Метод *библиографического описания источников* необходим для включения в материалы исследования историко-культурных, научно-педагогических, учебно-методических источников работы.

Встаёт особый вопрос и о материалах исследования, необходимых для решения поставленных целей и задач. Представляется важным включить в корпус исследуемых материалов образцы традиционной музыкальной культуры коренных народов российского дальневосточного региона, традиционной музыкальной культуры Китая и западно-европейской музыкальной культуры академической направленности. Традиционные материалы раскрывают глубинные основы культуры изучаемых народов, ведь известно, что искусство любого народа отражает его мировоззрение, окружающую действительность, космогонические представления и культы. Через творчество человек выражает мысли и чувства, благодаря чему становится возможным через искусство понять и познать его духовный мир. Традиционная музыкальная культура дальневосточного региона долгое время находилась на периферии научного познания. В связи со сложностью её восприятия, фиксации, научного транскрибирования систематическое изучение музыкальной культуры дальневосточного региона началось лишь в XX в.

Материал исследования должен включать и корпус теоретических источников, относящихся к указанным выше областям гуманитарного знания, в том числе историко-культурных, научно-педагогических, учебно-методических материалов (труды по музыкальной педагогике и психологии, исторические исследования, учебно-методические материалы, учебные планы соответствующих образовательных учреждений России и Китая), результаты педагогического наблюдения, педагогических экспериментов, бесед, опросов, анкетирования иностранных и российских студентов и профессорско-преподавательского состава творческих вузов России и Китайской Народной Республики. В исследовании необходимо осмысление материалов отечественного и зарубежного искусствоведения, издания по методологии науки и культурологии, исследования гуманитарных наук,

имеющих отношение к проблемам диалоги и взаимодействия культур.

Территориально исследование предположительно охватит ареалы расселения тунгусо-маньчжурских народов в России (условно называемые в работе югом Дальнего Востока России) и территорию Китайской Народной Республики. Хронологическими рамками исследования является период конца XIX – начало XXI вв.

Исследование актуально и в силу того, что в настоящее время исчезают целые пласты традиционной музыкальной культуры: тотемные праздники, обрядовые речитации, шаманские камлания, отдельные виды инструментального и вокального интонирования и т. д. Уходят последние знатоки и носители традиционной культуры и национальных языков.

Относительно взаимодействия культур стран-соседей в образовательном пространстве вуза, исходя из гипотезы о необходимости разработки новых систем и методов профессионального подхода к обучению иностранных студентов в российском вузе, крайне актуальным представляется апробировать результаты педагогического наблюдения, педагогических экспериментов, бесед, опросов, анкетирования иностранных и российских студентов и профессорско-преподавательского состава вузов России и КНР. Необходимо изучить особенности процесса вхождения представителей восточной культуры в российское ментальное пространство на современном этапе в образовательном пространстве.

Исследования, а также наш личный опыт работы с иностранными студентами музыкальных направлений подготовки показывает, что зачастую, находясь в образовательном пространстве российского вуза, студент остается вне российского социокультурного пространства [6]. Иностранные студенты учатся, проживают в общежитиях обособленно, сводят к минимуму общение с носителями русского языка. В связи с этим принципиально важная роль должна отводиться созданию в вузе целостного поликультурного пространства, основанного на принципах гуманизма и толерантности.

Отдельного изучения требует проблема адаптации к инокультурной среде как психологического феномена. Возникает

новая проблема – приобретение новых компетенций педагога вуза, обеспечивающих учебный процесс с иностранными обучающимися. Организация образовательного пространства, в котором обучаются студенты-иностранцы, требует особого подхода. Для формирования новой педагогической компетентности необходимо научно и методически обоснованное планирование образовательного процесса с учетом региональных особенностей образовательного пространства в дальневосточном вузе. «Для того чтобы эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного общества, как российскому, так и иностранному специалисту необходимо, прежде всего, наличие поликультурных качеств, ценностных ориентаций, мотивационных установок, знаний об истории и культуре, обычаях и традициях разных народов, умение сочетать национальную самоидентификацию с уважением к другой культуре, опыт позитивного взаимодействия с представителями разных культур, осознание поликультурности социума, владение иностранным языком» [7]. Специалистам, работающим с иностранными студентами, необходимо знать их психологические, культурно-ценностные характеристики. Важным представляется расширение в учебном процессе пласта изучаемой традиционной и академической музыкальной культуры Китая, Кореи, Японии, возможно, более активное привлечение востоковедов к образовательному процессу. В исполнительскую программу по специальным дисциплинам необходимо активнее включать произведения национальных композиторов, в музыкально-теоретические блоки вводить лучшие образцы народной и академической музыки стран АТР. Образование, транслирующее музыкальную культуру стран АТР наряду с отечественной и западно-европейской, будет способствовать расширению межнационального пространства.

Подводя итоги, отметим, что заявленная тема исследования академического западно-европейского музыкального наследия в образовательном пространстве вуза как поля взаимодействия культур стран-соседей является широкоохватной, глобальной региональной проблемой и требует поиска необходимой методологии исследования с привлечением методов и достижений комплекса смежных наук, адекватных современному культурологическому исследованию.

Библиографический список

1. Балакина Е.И. *Проблема диалогических контактов в истории художественной культуры*. Диссертация ... кандидата культурологии. Санкт-Петербург, 1998.
2. Алкон Е.М. *Музыкальное мышление Востока и Запада – континуальное и дискретное*. Владивосток: Издательство Дальневост. ун-та, 1999.
3. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 105 – 108.
4. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. Проблемы формирования когнитивного слуха профессионального музыканта. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
5. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О нечётких методах анализа звуковысотности в музыке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017. Т. 64. № 3: 171 – 174.
6. Сайфуллина М.В. Отражение восточной ментальности в мировой музыкальной культуре. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2004; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-vostochnoy-mentalnosti-v-mirovoy-muzykalnoy-kulture>
7. Харина И.В. Региональные особенности формирования поликультурной компетентности иностранных студентов в образовательном пространстве Российского Дальневосточного ВУЗа. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8347>

References

1. Balakina E.I. *Problema dialogicheskikh kontaktov v istorii hudozhestvennoj kul'tury*. Dissertaciya ... kandidata kul'turologii. Sankt-Peterburg, 1998.
2. Alkon E.M. *Muzykal'noe myshlenie Vostoka i Zapada – kontinual'noe i diskretnoe*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevost. un-ta, 1999.
3. Gorbunova I.B., Alieva I.G. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105 – 108.
4. Gorbunova I.B., Alieva I.G. Problemy formirovaniya kognitivnogo sluha professional'nogo muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
5. Gorbunova I.B., Alieva I.G. O nechetkikh metodah analiza zvukovysotnosti v muzyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017. Т. 64. № 3: 171 – 174.
6. Sajfullina M.V. Otrazhenie vostochnoj mental'nosti v mirovoj muzykal'noj kul'ture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2004; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-vostochnoy-mentalnosti-v-mirovoy-muzykalnoy-kulture>
7. Harina I.V. Regional'nye osobennosti formirovaniya polikul'turnoj kompetentnosti inostrannyh studentov v obrazovatel'nom prostranstve Rossijskogo Dal'nevostochnoho VUZa. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8347>

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Mezentseva S.V., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Head of Department of Art History, Musical Instrumental and Vocal Art, Khabarovsk State Institute of Culture, Member of Union of Composers of Russia (Khabarovsk, Russia),
E-mail: mezentseva-sv@yandex.ru

EAST-WEST: INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF ARTS UNIVERSITIES. The paper examines problems associated with intercultural communications in the framework of the theme "East-West", a dialogue of cultures in the educational space of creative universities. The problem of methodological and ethical character is indicated. The problem of developing the concept of the intercultural educational space is emphasized. The article analyzes historical, cultural, scientific-pedagogical, educational and methodological sources (works on musical pedagogy and psychology, historical research, educational materials, curricula of the corresponding educational institutions of Russia and China), the results of pedagogical observation, pedagogical experiments, conversations, polls, questioning of foreign and Russian students, as well as the teaching staff of creative universities of Russia and China with the purpose of revealing the main problems in the field of mastering professional musical disciplines in a Russian university by foreign students, developing rational approaches and methods of working with foreign students, revealing the peculiarities of the Chinese students' learning of the academic musical culture of the European heritage in a Russian university.

Key words: intercultural communications, educational space, creative high school, academic musical culture, music education.

С.В. Мезенцева, канд. искусств., доц., зав. каф. искусствоведения, музыкально-инструментального и вокального искусства, Хабаровский государственный институт культуры, Член Союза композиторов России, г. Хабаровск,
E-mail: mezentseva-sv@yandex.ru

ВОСТОК-ЗАПАД: МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

В работе рассматривается круг проблем, связанных с межкультурными коммуникациями в рамках темы «Восток – Запад», диалогом культур в образовательном пространстве творческих вузов. Обозначаются проблемы методологического, учебно-методического, этического характера. Акцентируется задача разработки концепции межкультурного образовательного пространства. В статье анализируется корпус историко-культурных, научно-педагогических, учебно-методических источников (труды по музыкальной педагогике и психологии, исторические исследования, учебно-методические материалы, учебные планы соответствующих образовательных учреждений России и Китая), результаты педагогического наблюдения, педагогических экспериментов, бесед, опросов, анкетирования иностранных и российских студентов, а также профессорско-преподавательского состава творческих вузов России и КНР с целью выявления основных проблем в области освоения профессиональных музыкальных дисциплин в российском вузе иностранными студентами, разработки рациональных подходов и методов работы с иностранными студентами, раскрытия особенностей освоения китайскими студентами академической музыкальной культуры европейского наследия в российском вузе.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, образовательное пространство, творческий вуз, академическая музыкальная культура, музыкальное образование.

В настоящее время все больше исследователей включают в круг проблем, касающихся межнациональных музыкальных связей, интеграции европейских традиций в восточную культуру. Одним из актуальных вопросов в рамках диалога культур является тема «Восток – Запад». Проблемы расширения межнационального пространства в сфере высшего музыкального образования в настоящее время все больше входят в круг научных интересов ученых различных областей науки. Отечественные работы освещают проблемы менталитета и социальной адаптации китайских студентов в условиях российского вуза (А.Л. Арсеньев, Н.В. Варламова, Л.А. Исаева), диалога культур (П.В. Гайдай), вопросы исполнительских школ стран Дальневосточного региона (С.А. Айзенштадт) и другие.

Важно отметить активное пополнение рядов исследователей представителями КНР. В круг их научных интересов входят различные ракурсы музыкального образования в Китае и России: система музыкального образования в Китае (Хуан Сяньюй, Лю Цинн, Ян Бо), интеграция европейских традиций пения в вокальную школу Китая (Сунн Яньин), вопросы музыкального образования в дошкольных учреждениях России и Китая (Цзян Цохун), вопросы школьного музыкального воспитания Китая (Ян Бохуа), проблемы высшего профессионального музыкального образования в Китае (ЯоВэй, Мэн Го), вопросы мировоззренческих особенностей музыкальной культуры и музыкального образования в Китае и России (Хуан Сяньюй), вклад советских специалистов в становление музыкального искусства Китая (Хуан Пин, Лю Сюэцин), профессиональное музыкальное исполнительство в Китае (ХоуЮэ, СюйБо, Ван Ин). Особое место в научных исследованиях занимают вопросы адаптации китайских студентов к профессиональному обучению за рубежом (Линьли Фань, Ли Сюэань, Ли Минь).

В наши дни прослеживается тенденция возрастания российско-китайских контактов в политико-экономической, образовательной и культурной сферах. Отмечается, в том числе, тенденция увеличения в российской высшей школе численности

иностранцев. По данным исследований, в последнее десятилетие число граждан КНР, обучающихся в российских вузах, возросло почти в три раза [1]. Увеличение численности иностранных студентов из Китая в российских вузах способствует расширению информационного и культурного обмена, возрастает интерес к двустороннему изучению художественно-творческого, в том числе и музыкального, наследия стран АТР.

Мировая система высшего образования в настоящее время все больше тяготеет к открытой социальной системе. Постепенно происходит интеграция высшего образования, представляющая собой сближение национальных образовательных систем, их взаимодополняемость. Формируется новая образовательная система со множеством элементов: вузы-партнеры разных стран, организации по разработке стратегии развития образования под эгидой ЮНЕСКО и ООН и другие ассоциации, способствующие объединению мирового высшего образования в единую систему. «В мировом высшем образовании появляются признаки целостности, автономности по отношению к экономическим, политическим и другим мировым социальным системам. Базой для этих процессов становится наличие универсальных норм академической свободы и демократии, традиционно регулирующие деятельность классических университетов, и приобретающие все большее нормативное значение для национальных образовательных систем международные конвенции, всемирные декларации, принимаемые на международных форумах, определяющие перспективы развития высшего образования и добровольно принимаемые к исполнению всеми присоединившимися странами» [5, с. 52].

Проблемы межнационального согласия, многонационального единства и межэтнической толерантности являются важнейшими ориентирами образовательного процесса в России. В процессе работы с иностранными студентами в вузе возникают вопросы методического, этического, воспитательного и учебно-организационного характера, проблемы учебно-методического обеспечения. Они требуют скорейшего разрешения в

первую очередь для привлекательности обучения иностранных студентов в нашей стране и сохранения конкурентоспособности российских вузов. Кроме того, представляется важным и интересным взаимное культурное обогащение двух стран, продвижение новых идей и гипотез, неизбежно возникающих при научной разработке тем «культурного диалога».

Перед большинством российских вузов сегодня стоит задача разработки концепции межкультурного образовательного пространства. Современная отечественная музыкальная школа представляет собой трехступенчатую систему: школа – училище (колледж) – вуз, а также подразумевает продолжение образования в аспирантуре, ассистентуре-стажировке. Российские вузы в настоящее время осуществляют подготовку по стандартам высшего образования, представляющим двухступенчатый уровень: бакалавриат и магистратура, также сохранена подготовка и по специальности. Прием на образовательную программу уровня бакалавриата осуществляется при условии владения абитуриентом объемом знаний и умений, соответствующим требованиям образовательной программы среднего профессионального образования; прием на образовательную программу уровня магистратуры осуществляется при наличии у абитуриента первого уровня высшего образования («бакалавриат») соответствующей профильной направленности или документа уровня «специальность».

Способ организации профессиональной музыкальной подготовки в Китае ориентируется на европейскую систему: наличие консерваторий, музыкальных факультетов в педагогических вузах, «европейских форм» организации концертной деятельности (оперные театры, симфонические коллективы). В 80-е годы XX века в китайских вузах Китая была принята международная система степеней: бакалавриат – магистратура – докторантура. Однако многие абитуриенты из Китая получают начальное музыкальное образование в частном порядке, продолжая затем обучение в колледже или вузе. Подобная схема весьма распространена в Китае, что, в результате, является причиной очень пестрой картины подготовки исполнителей, приезжающих обучаться на российский Дальний Восток.

Для выявления рациональных методов подхода к обучению иностранных студентов в вузе необходимо, прежде всего, выявить специфику музыкального образования в родной для них стране. Сравнительно-сопоставительный анализ в настоящий момент представляется наиболее актуальным для дальнейшего исследования музыкального профессионального образования разных уровней в России и Китае. Для полноты раскрытия вопроса, кроме изучения вузовского уровня обучения, считаем необходимым провести сравнительно-сопоставительный анализ музыкального образования и других ступеней: начальное (общеобразовательное, общеразвивающее, предпрофессиональное) музыкальное образование и среднее профессиональное музыкальное образование.

Актуальным представляется проанализировать корпус историко-культурных, научно-педагогических, учебно-методических источников (труды по музыкальной педагогике и психологии, исторические исследования, учебно-методические материалы, учебные планы соответствующих образовательных учреждений России и Китая), результаты педагогического наблюдения, педагогических экспериментов, бесед, опросов, анкетирования иностранных и российских студентов, а также профессорско-преподавательского состава творческих вузов России и КНР с целью выявления основных проблем в области освоения профессиональных музыкальных дисциплин в российском вузе иностранными студентами, разработки рациональных подходов и методов работы с иностранными студентами, раскрытия особенностей освоения китайскими студентами академической музыкальной культуры европейского наследия в российском вузе.

В настоящее время особенности международной политики и географического положения ориентируют Дальний Восток на сотрудничество со странами Северо-Восточной Азии. В дальневосточный регион приезжают учиться студенты, в основном, с Северо-восточных районов Китая, преимущественно из китайской провинции Хэйлунцзян (г. Дацин, г. Цицикар, г. Хэйхэ). Постепенно расширяется ареал учебных учреждений в области подготовки специалистов высшего образования. Из творческих и педагогических образовательных учреждений наиболее активно проявляют себя музыкальный институт университета Бэйхуа

(провинция Цилинь), университет города Хэйхэ провинции Хэйлунцзян, Чаньчунский университет, Муданьцзянский педагогический университет, Дацинский педагогический институт, Цзямусский университет, Харбинский педагогический университет, Цилиньский анимационный институт, Пекинский колледж искусств. Налицо тенденция постепенного расширения ареала учебных учреждений, заключающих договора о сотрудничестве и совместной деятельности в области подготовки специалистов высшего образования.

В дальнейшем некоторые бакалавры, магистры и обучающиеся, прошедшие стажировку в творческих вузах российского Дальнего Востока, продолжают своё образование в ведущих вузах России: в Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, Санкт-Петербургском государственном университете им. А.И. Герцена. В целом очевидно стремление одаренной китайской молодежи в центральные российские вузы. Одной из важнейших проблем современного международного сотрудничества в области вузовского музыкального образования является расширение круга потенциальных вузов-партнеров из КНР для выявления наиболее талантливой молодежи, повышения конкуренции между потенциальными обучающимися.

Важным представляется расширение в учебном процессе пласта изучаемой традиционной и академической музыкальной культуры Китая, Кореи, Японии, возможно, более активное привлечение востоковедов к образовательному процессу. В исполнительскую программу по специальным дисциплинам необходимо активнее включать произведения национальных композиторов, в музыкально-теоретические блоки вводить лучшие образцы народной и академической музыки стран АТР. Образование, транслирующее музыкальную культуру стран АТР наряду с отечественной и западно-европейской, будет способствовать расширению межнационального пространства.

Представляется актуальной работа в направлении адаптации учебных материалов музыкально-теоретических дисциплин с учётом специфики образования иностранных студентов. Несмотря на то, что в библиотеках вузов (в том числе и в электронных библиотечных системах) имеется достаточное количество учебно-методической литературы на русском языке, в процессе обучения иностранных студентов неизбежно возникают проблемы перевода и произношения некоторых терминов, понятий и определений. У иностранных обучающихся имеются учебные пособия и учебники на китайском языке по теории музыки [9], гармонии [10], сольфеджио [11], истории музыки и некоторым другим дисциплинам, музыкальные словари [12; 13] и др. Однако русскоязычному педагогу сложно оценить качество учебной информации. Кроме того, студент получает образование на русском языке и должен уметь понимать и грамотно произносить материал курса. Необходимо создавать учебно-методические пособия, которые содержали бы адаптированные к возможностям произношения и смысловой доступности иностранным студентам материалы на русском языке, синхронно переведенные на китайский язык. Автор данной работы активно работает в этом направлении [2; 4].

Основные вопросы исследуемой проблемы, решение которых должно способствовать повышению конкурентоспособности российских вузов в сфере международных образовательных услуг и их вхождению в мировое образовательное пространство, это: взаимодействие с российскими вузами, обучающих иностранных студентов, а также с иностранными вузами с целью обмена опытом; учебно-методическое и кадровое обеспечение учебного процесса, учитывающее специфику обучения иностранных студентов; репертуарная политика исполнительских дисциплин, направленная на диалог культур; активное привлечение иностранных студентов в концертно-творческую среду вуза; развитие воспитательной, просветительской работы толерантной направленности с участниками образовательного процесса.

Таким образом, представляется необходимым и неизбежным дальнейшая реформа и постоянное развитие системы высшего образования на основе тесных межкультурных коммуникаций в образовательном пространстве творческих вузов, ее приспособление к меняющимся условиям современного мира при условии международной солидарности.

Библиографический список

1. Арефьев А.Л. Китайские студенты в России. *Высшее образование в России*. 2010; 12. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kitayskie-studenty-v-rossii>
2. Мезенцева С.В. *Теория музыки: учебное пособие для иностранных студентов*. Ч. I. «Звук. Нотное письмо. Ритм и метр. Интервалы. Лад и тональность». Переводчик Сон А.В. Хабаровск: Издательство Хабаровского гос. ин-та искусств и культуры, 2015.
3. Сайфуллина М.В. Отражение восточной ментальности в мировой музыкальной культуре. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2004; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-vostochnoy-mentalnosti-v-mirovoy-muzykalnoy-kulture>
4. Словарь иностранных музыкальных терминов. Автор-составитель С.В. Мезенцева, перевод Чжоу Хунжу. Хабаровск: Издательство Хабаровского гос. ин-та искусств и культуры, 2017.
5. Стукаленко Н.М. Проблемы и перспективы международной интеграции высшего профессионального образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2012; 5: 52 – 53
6. Сяньюй Хуан. Система музыкального образования в Китае. Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-muzykalnogo-obrazovaniya-v-kita>
7. Шведова И.А. Интернационализация высшего образования в Китае. *Вестник Томского государственного университета. История*. 2013; № 1-21. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-kita>
8. Швецов Т.И. *Формы организации международного образования в условиях глобализации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertatsiya-formy-organizatsii-mezhdunarodnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-globalizatsii>
9. 李重光编 (Ли Чунгонг). *音乐理论基础/李重光编 (Теория музыки)*. 北京:人民音乐出版社 (Пекин: народное музыкальное издательство), 1962.
10. 杨通八 著 (Ян Тонпа). *和声分析教程 (Учебник гармонии)*. 北京:人民音乐出版社 (Пекин: народное музыкальное издательство), 2013.
11. 许敬行, 孙虹 著 (Суй Цзин, Сунь Хун). *视唱练耳 (Сольфеджио)*. 北京:人民音乐出版社 (Пекин: народное музыкальное издательство), 2011.
12. 张宁和、罗吉兰编 (ЧжанНинхэ, Ло Зилан) *音乐表情术语字典 (Словарь иностранных музыкальных терминов)*.北京:人民音乐出版社 (Пекин: народное музыкальное издательство), 2015.
13. 外国音乐表演用词典 (Словарь иностранных музыкальных терминов). 北京:人民音乐出版社 (Пекин: народное музыкальное издательство), 2015.

References

1. Arefev A.L. Kitayskie studenty v Rossii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; 12. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kitayskie-studenty-v-rossii>
2. Mezenцева S.V. *Teoriya muzyki: uchebnoe posobie dlya inostrannykh studentov*. Ch. I. «Zvuk. Notnoe pis'mo. Ritm i metr. Intervaly. Lad i tonal'nost'». Perevodchik Son A.V. Habarovsk: Izdatel'stvo Habarovskogo gos. in-ta iskusstv i kul'tury, 2015.
3. Sajfullina M.V. Otrazhenie vostochnoj mental'nosti v mirovoj muzykal'noj kul'ture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2004; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-vostochnoy-mentalnosti-v-mirovoy-muzykalnoy-kulture>
4. Slovar' inostrannykh muzykal'nykh terminov. Avtor-sostavitel' S.V. Mezenцева, perevod Chzhou Hunzhu. Habarovsk: Izdatel'stvo Habarovskogo gos. in-ta iskusstv i kul'tury, 2017.
5. Stukalenko N.M. Problemy i perspektivy mezhdunarodnoj integracii vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2012; 5: 52 – 53
6. Syan'yuy Huan. Sistema muzykal'nogo obrazovaniya v Kitae. Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2012; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-muzykalnogo-obrazovaniya-v-kita>
7. Shvedova I.A. Internacilizatsiya vysshego obrazovaniya v Kitae. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya*. 2013; № 1-21. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-kita>
8. Shvecov T.I. *Formy organizatsii mezhdunarodnogo obrazovaniya v usloviyah globalizatsii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertatsiya-formy-organizatsii-mezhdunarodnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-globalizatsii>
9. 李重光编 (Li Chungong). *音乐理论基础/李重光编 (Теория музыки)*. 北京:人民音乐出版社 (Pekin: narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo), 1962.
10. 杨通八 著 (YanTonpa). *和声分析教程 (Uchebnik garmonii)*. 北京:人民音乐出版社 (Pekin: narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo), 2013.
11. 许敬行, 孙虹 著 (Syuj Czin, Sun' Hun). *视唱练耳 (Sol'fedzhio)*. 北京:人民音乐出版社 (Pekin: narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo), 2011.
12. 张宁和、罗吉兰编 (Chzhan Ninh'e, Lo Zilan) *音乐表情术语字典 (Slovar' inostrannykh muzykal'nykh terminov)*.北京:人民音乐出版社 (Pekin: narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo), 2015.
13. 外国音乐表演用词典 (Slovar' inostrannykh muzykal'nykh terminov). 北京:人民音乐出版社 (Pekin: narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo), 2015.

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 377.5:378.978

Morozov S.A., teacher, Kursk Music Boarding College for the Blind "KMKS" (Kursk, Russia), E-mail: msstudio@list.ru

DIFFERENTIATED APPROACH AS ONE OF THE MOST IMPORTANT WAYS TO OPTIMIZE THE PROCESS OF COMPUTER-ARRANGEMENT TRAINING. The process of informatization of education today is in the stage of intensive development. This is due to the expansion of the use of information technology and the transition from purely technical to humanitarian fields, as well as penetration into the field of art. Disciplines "Musical Informatics" and "Computer Arrangement" contribute to the optimization of the learning process in modern conditions, to a deeper mastering of special and general professional cycles by trained musicians. The article is intended to draw attention to the importance of a differentiated approach in studying the subject "Computer Arrangement", as well as the problem of implementing discipline in secondary and higher musical educational institutions.

Key words: music computer technologies, computer arrangement, teaching music.

С.А. Морозов, преп. Курского музыкального колледжа-интерната слепых, ФКПОУ «Курский музыкальный колледж-интернат слепых» Минтруда России, г. Курск, E-mail: msstudio@list.ru

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СПОСОБОВ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ АРАНЖИРОВКЕ

Процесс информатизации образования сегодня находится в стадии интенсивного развития. Это связано с расширением использования информационных технологий и переходом их от чисто технических сфер деятельности к гуманитарным, а также проникновением в область искусства. Дисциплины «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» способствуют оптимизации процесса обучения в современных условиях, более глубокому овладению обучающимися музы-

кантами предметов специального и общепрофессионального циклов. Данная статья призвана обратить внимание на важность именно дифференцированного подхода при изучении предмета «Компьютерная аранжировка», а также на проблему реализации дисциплины в средних и высших музыкальных учебных заведениях.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, компьютерная аранжировка, обучение музыке.

Использование компьютерных технологий в системе музыкального образования из многообещающих инновационных проектов уже превратилось в реальность, однако и сейчас мы вряд ли можем охватить мысленно все возможности, которые могут предоставить компьютерные программы. Применение цифровых технологий прочно вошло в повседневную жизнь учащихся. Большинство студентов используют в учебных целях цифровые плееры и диктофоны, персональные компьютеры, ноутбуки, планшетные компьютеры и смартфоны с выходом в интернет.

Внедрение современных информационных технологий в учебно-воспитательный процесс приводит к коренному изменению функций педагога, который вместе с обучаемыми все более становится исследователем, программистом, организатором, консультантом [1; 2; 3].

Уже сегодня можно сказать, что внедрение информационных технологий в обучение способствует:

- индивидуализации учебно-воспитательного процесса с учётом уровня подготовленности, способностей, индивидуально-типологических особенностей усвоения материала, интересов и потребностей обучаемых;
- изменению характера познавательной деятельности учащихся в сторону большей самостоятельности и поискового характера;
- стимулированию стремления учащихся к постоянному самосовершенствованию и готовности к самостоятельному переобучению;
- усилению междисциплинарных связей в обучении, комплексному изучению явлений и событий;
- повышению гибкости, мобильности учебного процесса, его постоянному и динамичному обновлению;
- изменению форм и методов организации внеучебной жизнедеятельности учащихся и их досуга.

Есть все основания полагать, что разработка теоретических основ электронного музыкального творчества, ее содержания и методов, составляют в педагогике одно из важных направлений фундаментальных и прикладных научно-методических исследований [4; 5; 6].

Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) – это быстро развивающаяся область знаний [7; 8; 9]. Она находится на стыке между техникой и искусством, предоставляющим человеку постоянно совершенствующиеся инструменты для творчества и обучения [10; 11; 12].

Опираясь на разработанные методики (см., например, [13]) и собственный педагогический опыт преподавания дисциплин «Музыкальная информатика» и «Компьютерная аранжировка» [14] можно сделать определенные выводы.

Дисциплина «Компьютерная аранжировка» не входит в основной курс общепрофессиональных дисциплин, а относится к вариационному циклу, поэтому реализуется далеко не всеми музыкальными учебными заведениями. Хотя практика показала, что внедрение в учебный процесс предметов «Музыкальная информатика» 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 учащегося, что способствует более продуктивному освоению материала.

Ключевой в определении «Компьютерная аранжировка», конечно же, является музыкальная составляющая, а точнее – аранжировка как творческий процесс, где музыкант выступает в роли инструменталиста, аранжировщика, композитора, исполнителя, продюсера, но, одновременно с этим являясь и техническим работником (звуковым техником, звукооператором, звукорежиссером и, в какой-то мере, программистом).

Само по себе искусство аранжировки находится где-то посередине, между инструментальной (оркестровой) и композицией. Инструментовка предполагает переложение уже законченного произведения для другого инструмента (или ансамбля). Правила инструментовки довольно просты, их может освоить каждый. По сути это ремесло, которое не требует наличия таланта композитора, а только знание исполнительской специфики того или иного музыкального состава (хора, ансамбля, оркестра и т.д.). Композиция – это сочинение, предполагающее создание музыки

из ничего. Композитора никто не обязывает сочинять музыку в том или ином виде, он не ограничен в выборе выразительных средств.

Компьютерная аранжировка, с одной стороны, базируется на законах и принципах инструментовки и аранжировки, сформировавшихся в течение нескольких столетий, с другой стороны – имеет свои неповторимые особенности. В частности она может включать в себя как традиционные способы работы с музыкальным материалом: усложнение или упрощение фактуры, изменение тембрового решения, тональности, гармонизации, голосоведения, композиционной формы, темпа, динамики, метроритма, так и присущие только электронной музыке способы работы со спектральными и акустическими параметрами звуковой волны. В качестве первоисточника компьютерной аранжировки могут выступать устно напетая или наигранная мелодия с аккомпанементом или без (или просто сыгранный аккомпанемент или гармоническая последовательность), записанная в нотах одноголосная мелодия (с буквенно-цифровыми обозначениями или без них), музыкальное произведение, имеющее самостоятельное художественное значение, а также такие специфические формы как MIDI-партитура или звуковой объект.

На сегодняшний день достаточно много технической информации существует не только в печатном виде, но и в виде обучающих видео на просторах интернета, о чем ещё в начале 2000-х гг. можно было только мечтать. Поэтому часть технического материала можно оставить для самостоятельного изучения, что даст нам больше времени для развития творческих способностей и их практического воплощения на занятиях.

Прежде всего, в ходе собеседования, с которого начинается первое занятие, необходимо выявить общий уровень знаний в области компьютерных в целом и музыкальных цифровых технологий в частности.

Далее – практическая проверка музыкальных данных: слуха (мелодического, гармонического, тембрового, ладового и вне-ладового); владения инструментом (в первую очередь – фортепиано); ориентации на фортепианной клавиатуре (попросить сыграть аккордовую последовательность, мелодическую фразу в разных тональностях и т. п.). 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 учащемуся, выявив его потенциал:

- 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 т. д. 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.

С положительной стороны показала себя практика интегрированных занятий. Как пример – по дисциплинам «Сольфеджио» и «Компьютерная аранжировка» студентам было предложено проектное творческое задание, заключающееся в создании аранжировки на упражнение по сольфеджио с последующим их показом и анализом, что вызвало неподдельный интерес к предлагаемому виду работы.

В качестве исходного материала были выбраны мелодии из сборника Н.М. Ладухина «Одноголосное сольфеджио». Запись

фонограммы и сольфеджирование под нее на открытом мероприятии, превратило небольшие номера в законченные произведения со вступлением, основной частью и кодой. Студенты должны были обосновать, почему была использована именно такая гармонизация, стилистические, жанровые и темповые особенности. Насколько они соответствуют мелодической линии.

Энтузиазм студентов, с которым выполнялась данная работа, превзошел все ожидания. Они абсолютно по-новому начали воспринимать материал для сольфеджирования в целом, найдя в нем и логику развития мелодического языка, и определенную музыкальную форму. С точки зрения аранжировки учащиеся получили практический опыт эстрадной гармонизации мелодии, построения музыкальной формы, выбора стилистики, а также композиторской работы, что, безусловно, способствует развитию творческой самостоятельности при формировании профессиональной компетентности музыкантов.

Однозначно нужно отметить, что только дифференцированный подход – наиболее продуктивный путь при обучении компьютерной аранжировке. 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 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.

Практическое овладение технологией компьютерной аранжировки дает не только стимул к дальнейшему профессиональному росту музыканта, но и предполагает приобретение дополнительной, востребованной на сегодняшний день, специальности аранжировщика.

То, что МКТ необходимы в обучении студентов музыкальных специальностей ни у кого не вызывает сомнений, хотя на сегодняшний день ситуация такова, что полноценно воплотить в учебный процесс эти предметы удаётся далеко не каждому учебному заведению. Основные причины тому нехватка квалифицированных специалистов и материально-технические проблемы.

И в заключение попытаемся перечислить некоторые дополнительные направления деятельности будущих выпускников музыкальных учебных заведений, владеющих перечисленными выше компьютерными технологиями:

- нотно-издательская деятельность;
- создание аранжировок и оригинальных композиций;
- запись и обработка «живого» звука;
- реставрация аудиоматериала;
- подготовка цифровых фонограмм;
- звукооператорская и звукорежиссерская работа.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке. Т. 4: Музыка, математика, информатика: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013.
2. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 1: Архитектоника музыкального звука: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; 4: 95 – 100.
4. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура.* 2016; 2: 89 – 93.
5. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016; 1: 69 – 73.
6. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития.* 2015; 12: 428 – 432.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка.* 2012; 1: С. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудио-визуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития,* 2014; 19: 162 – 168.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. В сборнике: *Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов.* Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время.* 2016. № 2: 16-24.
11. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал.* 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время.* 2016; 11: 25 – 32.
13. Харуто А.В. *Музыкальная информатика. Теоретические основы:* учебное пособие. Москва: Издательство ЛКИ, 2009.
14. Морозов С.А. Практические аспекты реализации дисциплины «Компьютерная аранжировка» в учреждениях среднего и высшего профессионального музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы международной научно-практической конференции.* Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 77.

References

1. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 4: Muzyka, matematika, informatika: uchebnoe posobie.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2013.
2. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 1: Arhitektonika muzykal'nogo zvuka: uchebnoe posobie.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyy zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016; 4: 95 – 100.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2016; 2: 89 – 93.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2016; 1: 69 – 73.
6. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2015; 12: 428 – 432.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka.* 2012; 1: S. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audio-vizual'nyy sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya,* 2014; 19: 162 – 168.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. V sbornike: *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'. Sbornik trudov.* Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya.* 2016. № 2: 16-24.
11. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya.* 2016; 11: 25 – 32.
13. Haruto A.V. *Muzykal'naya informatika. Teoreticheskie osnovy:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2009.
14. Morozov S.A. Prakticheskie aspekty realizacii discipliny «Komp'yuternaya aranzhirovka» v uchrezhdeniyah srednego i vysshego professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoy. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 77.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378.126

Pankova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com*

REMOTE TECHNOLOGIES AS A UNEQUITABLE ELEMENT OF TEACHING A TEACHER-MUSICIAN. In this article, the author notes an important role of distance technologies in the modern educational process. The conditions of application and the stages of the development of distance learning in the context of music education are considered. The model for assessing the quality of the use of information technology ("SAMR") is analyzed with reference to the use of distance technologies in the teaching of a music teacher. Examples are given of the adaptation of content and actualized forms of submission of educational material, the use of which in the educational process not only leads to an increase in its effectiveness, but also to a rethinking of the pedagogical paradigm. The authors also analyze modern software for implementing distance learning in music education.

Key words: information technology, distance learning, music education, music teacher software.

А.А. Панкова, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: pankovaaa@gmail.com

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В данной статье автором отмечается важная роль дистанционных технологий в современном образовательном процессе. Рассматриваются условия применения и этапы развития дистанционного обучения в среде музыкального образования. Анализируется модель оценки качества использования информационных технологий («SAMR») применительно к использованию дистанционных технологий в обучении педагога-музыканта. Приводятся примеры адаптации содержания и актуализированных форм подачи учебного материала, использование которых в образовательном процессе приводит не только к повышению его эффективности, но и к переосмыслению педагогической парадигмы. Также в данной статье анализируется современное программное обеспечение для реализации дистанционного обучения в музыкальном образовании.

Key words: информационные технологии, дистанционное обучение, музыкальное образование, программное обеспечение педагога-музыканта.

На сегодняшний день стремительно меняются не только средства и методы, используемые в образовательном процессе, но расширяется и сфера изучаемых объектов, появляются новые области знаний, а в вопросах, интересующих человечество уже тысячелетия (например, математика, астрономия, музыка и т. д.) открываются новые грани и даже целые направления, освоить и познать которые без использования информационных технологий (ИТ) не представляется возможным. При этом также немислимо обеспечить соответствующий современным научным тенденциям темп развития системы образования без осознания роли информационных и дистанционных технологий (ДТ) в процессе обучения. Недостаточно просто перевести имеющуюся информацию в цифровой вид и адаптировать традиционные методы ее передачи, необходимо кардинальное переосмысление педагогической парадигмы в целом [1; 2].

Международной ассоциацией по использованию ИТ в образовании были сформулированы условия применения ИТ в обучении, которые также применимы и к реализации дистанционного обучения (ДО) [3]. Среди них: сохранение единых подходов к использованию ДТ и программного обеспечения; целесообразность и планомерность применения ДТ в рамках всего образовательного процесса; разработанность политики по использованию ДТ в обучении; достаточный уровень подготовки учителя в сфере применения ДТ; наличие технической поддержки в образовательном учреждении; осознание руководящего состава необходимости использования ДТ; наличие обратной связи с участниками образовательного процесса.

В процессе реализации ДО целесообразно учитывать модель оценки качества использования ИТ в образовательном процессе («SAMR») состоящую из 4 этапов [4].

1. Substitution — Подмена. На первом этапе ИТ не привносят ничего принципиально нового в процесс обучения. Применительно к ДО на первом этапе, как правило, реализуется размещение аудио или видеозаписей традиционных (очных) уроков и лекций без их адаптации к «удаленному» слушателю. При таком подходе наряду с повышением доступности размещенных материалов возникают и отрицательные обстоятельства. Так, при записи с единственной стационарной камеры для возможности обзора, как самого преподавателя, так и демонстрируемого им материала, ее приходится размещать на значительном расстоянии. При этом текст на презентации или доске зачастую становится нечитаемым, а звук неразборчивым.

2. Augmentation — Приращение. На втором этапе использование ДТ привносит новое качество в образовательный процесс. Так, например, основанная на модульном принципе

система интерактивных лекций с использованием гиперссылок, мультимедийных материалов и интегрированных заданий для самоконтроля позволяет существенно менять как процесс обучения, так и его результат [5]. Создание электронных библиотек открывает принципиально новые возможности поиска и обработки информации. Изменяется не только содержание, но и форма учебного материала. Так, например, нотные партитуры не просто оцифрованы, а представлены в миди, аудио формате, или в формате специализированных музыкальных программ (музыкальных секвенсоров, нотных редакторов и др.) для дальнейшей работы с этим материалом. Для размещения учебного контента могут быть использованы сайты образовательных учреждений, облачные сервисы хранения (GoogleDrive, Dropbox, и др.) или платформы, специализирующиеся на размещении материалов в определенном формате (SoundCloud, YouTube и т. д.).

3. Modification — Модификация. На данном этапе происходит принципиальное изменение подхода к образовательному процессу и заметное смещение фокуса обучения с учителя на ученика. Задачи общие для всей группы, могут выполняться в цифровой среде, используя ДТ (например Diigo, Soundation), которые позволяют не только совместно создавать и редактировать материал, но и обмениваться мнениями всем участникам образовательного процесса (учителям, ученикам, родителям и т. д.) как в off-line, так и в on-line режимах. Также, меняются педагогические подходы, методический и учебный материал, меняется сама структура, форма и логика проведения занятий. Для размещения учебного материала используются специализированные образовательные интернет-платформы ([Stanford Online](#), [Coursera](#), [Академия Хана](#), [Udacity](#), [Open Classrooms](#), [Open Learning](#), Открытое образование, Универсариум и др.), имеющие специфическую архитектуру, ориентированную на создание массовых открытых образовательных курсов. Система автоматически отслеживает уровень подготовки и направленность предпочтений обучающихся и предлагает соответствующий материал (упражнения, задания и т. д.). Также данные ресурсы предоставляют аналитические сервисы (сбор и анализ данных, расчет и визуализация статистики).

4. Redefinition — Переосмысление. На данном этапе происходит переосмысление педагогических подходов, что в корне преобразует процесс обучения. Участники ДО отчасти сами являются создателями своего курса, который может быть размещен в системах управления обучением (Google Classroom, Moodle, Edmodo, Classmill, Cloud School и др.), где обучающиеся самостоятельно могут открывать новые темы, размещать актуальный материал, делиться своим опытом. Преподаватель же выступает в качестве куратора процесса, который может в рамках изучения

отдельных тем уступить роль учителя кому-либо из слушателей или внешнему эксперту.

За счет использования ДТ становится возможным обучаться у мировых лидеров отрасли, ведущих ученых и педагогов, аудитория которых может составлять сотни миллионов. ИТ позволяют практически полностью преодолеть языковые, территориальные и временные барьеры. Также частично снижается влияние социальных и экономических факторов за

счет открытости и доступности ДО по сравнению с традиционным обучением. За счет визуализации макро (климатические явления, вселенная) и микро (клетка, элементарные частицы) процессов доступнее и понятнее становятся многие процессы, происходящие в природе, а визуализация нематериальных явлений (например, музыки – см., например, работы [6; 7; 8]) способна кардинально изменить степень осознания изучаемого вопроса [9].

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Дистанционные технологии в образовании: формирование цифровой образовательной среды развития одаренных детей и талантливой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 5 (66): 236 – 239.
2. Панкова А.А. Условия использования дистанционных технологий в музыкальном образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 5 (66): 240 – 242.
3. *Международная ассоциация ИТ-образования (МАИТО)*. Available at: <http://iaite.sstu.ru/>
4. Puentedura R.R. *The SAMR model: Background and exemplars*, 2012. Available at: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000073.html>
5. Панкова А.А. Роль дистанционного обучения в музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 3 (64): 182 – 183.
6. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудио-визуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
9. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.

References

1. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Distancionnye tehnologii v obrazovanii: formirovanie cifrovoy obrazovatel'noj sredy razvitiya odarenykh detej i talantlivoy molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 236 – 239.
2. Pankova A.A. Usloviya ispol'zovaniya distancionnykh tehnologij v muzykal'nom obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 240 – 242.
3. *Mezhdunarodnaya associaciya IT-obrazovaniya (MAITO)*. Available at: <http://iaite.sstu.ru/>
4. Puentedura R.R. *The SAMR model: Background and exemplars*, 2012. Available at: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000073.html>
5. Pankova A.A. Rol' distancionnogo obucheniya v muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 3 (64): 182 – 183.
6. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennye miry. Interv'yu professora RGPU im. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audio-vizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
9. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 378

Yasinskaya O.L., sound director, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: vikol91@mail.ru

MODERN PRINCIPLES OF COMPUTING MUSICAL MATERIAL IN THE WORK OF THE TEACHER-MUSICIAN. Today there are many methods and approaches to the process of information. These options are so many that the beginning sound engineer is lost in the flow of information. It is especially difficult to understand the structure of work with audio material at the stage of information to a music teacher, who does not always have the necessary system knowledge and experience of studio work. However, there is a basic approach to information, which can be traced in almost all sound engineers in the world. The music teacher can improvise and add his ideas to the mix. The article considers the main approaches to the process of information in the work of a music teacher.

Key words: mixing, sound engineering, music teacher, music computer technologies, panning, electronic musical instrument.

О.Л. Ясинская, звукорежиссер УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vikol91@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ СВЕДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

На сегодняшний день существует множество методик и подходов к процессу сведения. Этих вариантов настолько много, что начинающий звукорежиссер теряется в потоке информации. Особенно сложно разобраться в структуре работы со звуковым материалом на этапе сведения педагогу-музыканту, который не всегда имеет необходимые системные знания и опыт студийной работы. Однако существует базовый подход к сведению, который прослеживается практически у всех звукорежиссеров мира. На основе этих знаний педагог-музыкант может импровизировать и добавлять свои идеи в микс. В статье рассмотрены основные подходы к процессу сведения музыкального материала в работе педагога-музыканта.

Ключевые слова: сведение, звукорежиссура, педагог-музыкант, музыкально-компьютерные технологии, панорамирование, электронный музыкальный инструмент.

Сведение или микширование — это создание из отдельных трэков конечной записи, следующий после звукозаписи этап создания фонограммы, заключающийся в отборе и редактировании (иногда — реставрации) исходных записанных трэков, объединении их в единый проект и обработке эффектами. В процессе сведения есть четыре основных этапа: спектральный (частотный) баланс, музыкальный баланс, панорамирование (построение пространства), финализация (соотношение уровней звуков) [1; 2; 3; 4].

Спектральный баланс включает в себя три основных диапазона:

1) Инструменты, звучащие ниже 100 Гц, к ним относятся бочка и бас, иногда могут быть синтезаторные партии.

2) Диапазон от 100 Гц до 5 кГц. В этом диапазоне находится звучание всех основных инструментов.

3) Диапазон от 5 кГц и выше. В этом спектре находится высокочастотная перкуссия (шейкер, хэт, тамбурины и т. д.).

Спектральный баланс — это расположение инструментов в частотном диапазоне. Каждый инструмент должен занять свое место в миксе. Целью спектрального сведения является устранение частотных «конфликтов» между инструментами и корректировка тембра инструментов, чтобы максимально разделить их без потери ценных гармоник. Параллельно находятся «грязные» частотные полосы, ухудшающие звучание инструментов или создающие какие-либо неприятные слуховые ощущения, в то время как некоторые полезные частоты, напротив, акцентируются (например, добавляется хрустящий верх тарелочкам). За частотную обработку отвечает эквалайзер — набор фильтров, благодаря которым мы можем повышать или понижать громкость той или иной частоты сигнала. Именно от этого прибора в первую очередь зависит чистота и прозрачность звучания композиции.

Каждому инструменту в миксе выделяется частотное место. Только в этом случае можно избежать частотных конфликтов. В диапазоне от 100 Гц до 5 кГц находятся все слышимые инструменты, и выделить фундаментальную частоту каждого инструмента недостаточно, так как еще соблюдают естественное распределение инструментов, например, избегать звучания двух и более мелодических линий в одной октаве и т. д.

Следующий важный момент в спектральной обработке — тайминг (временная организация трэка). Каждый инструмент должен находиться в своем временном промежутке. Чаще всего это относится к сведению ритм секции. Например, в случае, когда длительность звучания открытого хэта накладывается на звучание малого барабана, что создает неприятный эффект нечеткости звучания. Поэтому важно применять прибор динамической обработки — гейт, который работает с огибающей сигнала. Он позволяет регулировать длину сигнала, тем самым избежать наложения сигналов друг на друга.

Следующий этап — это выравнивание музыкального баланса, соотношения инструментов по громкости. Построение данной составляющей зависит от стилистики произведения. Например, в музыкальном стиле диско, где обычно присутствует бочка и малый барабан, порой он может отсутствовать и вместо него звучать хлопок. По громкости малый барабан или хлопок будет тише. В рок музыке прослеживается звучание бочки и малого барабана либо на одном уровне громкости, либо рабочий барабан звучит чуть громче. В стиле транс главная роль отводится бочке и басу. Бочка и бас звучат на одной громкости, так как важен эффект пампинга (кача) в этом направлении.

Выравнивание музыкального баланса происходит не только среди самих инструментов, но и частями композиции. На этом этапе звукорежиссер сталкивается с таким понятием, как форма музыкального произведения, её необходимо динамически разнообразить и обогатить [5; 6]. Примером может служить соотношение громкости куплета и припева. Также сама аранжировка должна постоянно развиваться благодаря добавлению в нее инструментов, или наоборот [7; 8].

Панорамирование — построение пространства музыкальной композиции. Звук имеет четыре измерения: ширина, высота, глубина и время. В процессе сведения звукорежиссер создает виртуальное пространство, руководствуясь этими четырьмя составляющими.

На протяжении разных эпох подход к сведению звука менялся.

В 1960-х гг. начали проводить эксперименты со стерео для массовых выступлений и записи. Появляется интерес к стерео записи. Ранние стерео записи поп музыки показывают экстремальные методы панорамирования, например размещение ба-

рабанов в левом канале, а их реверберация — в правом канале. Если послушать альбом «Electric Ladyland» J. Hendrix, который был одной из первых пластинок, записанных специально для воспроизведения стереозвука, то можно услышать много движения по стереобазе. Этот альбом был выпущен в 1968 г., когда профессиональные студии уже имели 8-дорожечные рекордеры. В эпоху семидесятых и восьмидесятых зародилась многоканальная запись. Благодаря появлению 16-ти канальных рекордеров произошли видимые изменения в многоканальной записи. Звукорежиссеры могли назначать каждый источник звука на отдельную дорожку. Такой способ записи давал возможность звукорежиссеру при микшировании регулировать уровни отдельных каналов, корректировать частотные характеристики, применять искусственную реверберацию и другие эффекты. Такая технология записи становится стандартом в профессиональных студиях.

Подход к пространству менялся вместе с мышлением людей. Звездные исполнители музыки расценивались как что-то недостижимое и далекое. Эпоха рок звезд, больших концертных залов напрямую зависела и выражалась в принципах сведения. В ранних классических рок альбомах пространство строилось так, как мы его слышим на рок концерте. Представим слушателя и исполнителя, расстояние между ними может составлять примерно 15 метров, перед исполнителем может находиться бас гитара, слева ритм гитара, справа орган. Сзади за исполнителем располагались бочка с рабочим барабаном и широко расставленными томами. Ширина стереобазы составляла примерно 45 градусов. Эти параметры помогали слушателю альбома представлять себя в концертном зале.

Следующей эпохой в развитии звукозаписи были 90-е гг. Это десятилетие прошло путь от простых секвенсоров к полномасштабным профессиональным инструментам. Технологии записывающих студий начали развиваться вне аппаратных средств. В начале десятилетия основой многих записей были MIDI-секвенсоры, так как компьютеры были недостаточно проверены в студиях. Настоящим прорывом стало появление первого цифрового синтезатора KorgM1, ознаменовавшего начало жизни DAW виртуальны рабочих станций. Появлялись такие DAW, как Cubase и Notator (позже — Logic), в своем первоначальном воплощении был выпущен и ProTools. В это время рождалось множество техно, хаус и другой электронной музыки. В 90-е гг. активно развивается программное обеспечение; в 1996 гг. был создан формат VST-плагинов. С их помощью можно было изменять даже мельчайшие детали в звуковой ткани. Во второй половине этого десятилетия активно развивалась запись на жесткий диск, которая в скором времени достигла совершенства благодаря более мощным компьютерам и DAW, таким как ProTools. Изменилось и звучание музыки. На протяжении 90-х гг. развивалась тенденция создания мощной компрессии и жесткого лимитирования звука, благодаря чему продюсеры добивались конкурентоспособности фонограммы. Именно поэтому в 90-е гг. появилось такое понятие как «война громкости». Записи ранних лет имеют достаточно большой динамический диапазон (например, запись «Let's Dance» D. Bowie 1983 г.). Музыка 90-х гг., например «Dummy» Portishead (1994 г.), звучит значительно громче. Это связано с применением большой компрессии. Появились убеждения о том, что более громкая музыка продается лучше, а значит, может быть конкурентоспособной.

Благодаря появлению DAW, специального программного обеспечения для звукорежиссеров открывались новые возможности формирования звучания на протяжении десятилетия. В этот период меняется подход к сведению музыкального материала. Мышление людей и отношение к звездам изменилось. Их стало много, они стали «ближе». Появилась тенденция помещать слушателя в процесс создания музыки. Примером могут быть ранние трэки в стиле R'n'B и танцевальной музыки. При прослушивании этого материала, складывается впечатление, что вокалист поет рядом, в нескольких сантиметрах от слушателя. Эта новая концепция популярна и сегодня. Инструменты в миксе расставлены достаточно широко. Например, в трэке R'n'B главный вокал, бэк вокал, бас и барабаны могут звучать достаточно широко и близко по отношению к слушателю. Также присутствуют инструменты, задача которых создать дальний план. В пространстве этот инструмент отдаляют приблизительно на 15 метров.

В эпоху цифровых технологий активно применяется автоматизация, что упрощает работу звукорежиссера и расширяет его творческие возможности.

Последний этап сведения – это финализация трэка, работа с громкостью каждого инструмента в композиции при помощи эквалайзера, а не за счет громкостных соотношений фейдеров. Изменение параметров эквалайзера позволяют «посадить» инструмент в микс таким образом, что он был четко слышен в трэке.

Профессия звукорежиссера сочетает в себе музыкальные и технические знания, которые в совокупности позволяют заниматься творчеством на этапе сведения музыкального мате-

риала, достигая того или иного художественного замысла [9]. С непрерывным развитием музыкально-компьютерных технологий [10; 11] меняются подходы к сведению, однако фундаментальные принципы, на основе которых происходит процесс микширования музыкального материала, лежат в основе этого процесса. Последовательный и методически выверенный процесс их изучения и применения необходимы в профессиональной деятельности современного педагога-музыканта.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Заболотская И.В., Терентьева Н.А. *Новые информационные технологии в современном музыкальном образовании. Методические рекомендации по курсу*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
2. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горелченко А.В. *Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие*. Санкт-Петербург: СММО Пресс, 2006.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
4. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
5. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
6. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
9. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
10. Горбунова И.Б. Камерис А. *Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
11. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества: методические аспекты толкования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 175 – 179.

References

1. Gorbunova I.B., Zabolotskaya I.V., Terent'eva N.A. *Novye informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii. Metodicheskie rekomendacii po kursu*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 1998.
2. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.B. *Muzykal'nyj komp'yuter (novyj instrument muzykanta): uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: SMIO Press, 2006.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
5. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
9. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
10. Gorbunova I.B. Kameris A. *Konceptiya muzykal'no-komp'yuternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
11. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 175 – 179.

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Azhiev M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

Bulueva Sh.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

FORMS AND METHODS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS. In the article, the researchers study forms and methods of pedagogical diagnostics of formation of professional competence of future specialists. The forms of pedagogical diagnostics include an interview, a colloquium, a test, a laboratory work, a graphic, essays and other creative work, an essay, a report, a credit, an exam, a final qualifying work. The methods of pedagogical diagnostics are a module-rating system, tests, a case study, a portfolio, a developing cooperation method, a project method, a business game, "Delphi Technique".

Key words: forms, methods, pedagogical diagnostics of professional competence of future expert.

М.В. Ажиев, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье изучены формы и методы педагогической диагностики сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов. К формам педагогической диагностики относятся: собеседование; коллоквиум; тест; контрольная работа; лабораторная, расчетно-графическая и т. п. работа; эссе и иные творческие работы; реферат; отчет; зачет; экзамен;

выпускная квалификационная работа. К методам педагогической диагностики относятся: модульно-рейтинговая система; тесты; кейс-метод; портфолио; метод развивающейся кооперации; проектный метод; деловая игра; «Метод Дельфи».

Ключевые слова: формы, методы, педагогическая диагностика, профессиональные компетенции, будущий специалист.

Диагностика является одним из основных компонентов управления образованием и управления качеством образования. Для того чтобы управлять образовательным процессом реально, а не формально, преподавателю необходимо иметь разнообразные фактические данные о различных сторонах процесса образования. Процесс управления качеством образования становится невозможным без постоянной обратной связи, без информации о промежуточных результатах учебной деятельности, которая, получается, посредством контроля. Если цель учебного процесса заключается в передаче знаний и умений от преподавателя к студенту, то средствами достижения этой цели являются, во-первых, регулярная работа студента в течение всего семестра и, во-вторых, систематический контроль, дающий возможность оценить полученные им знания.

Проведённое И.И. Ивакиной исследование показывает, что наблюдается неразвитость механизмов целеобразования и целеуловения на всех уровнях профессиональной подготовки в высшей школе, в частности, отсутствие четко заданных и диагностических комплексных конечных целей по качеству профессионально-нравственной подготовки специалистов с высшим образованием, отражающих текущие и перспективные общественные потребности в определенном уровне подготовки кадров в вузах [1, с. 3].

Классификация методов диагностики компетенций может осуществляться на основании разделения на методы оценки сформированных компетенций, и на методы диагностики формирования компетенций.

Методы первой группы должны позволять достоверно оценивать сформированную компетенцию как целостное новообразование – комплекс способностей, используемых для достижения социальных или профессиональных целей. Методы второй группы должны позволять достоверно оценивать элементы компетенции – знания, умения, навыки и способности, которые формируются в процессе обучения. При этом оценка элементов компетенции на разных этапах обучения позволяет диагностировать протекание процесса формирования компетенции, в т.ч. выявлять затруднения и проблемы системогенеза компетенций [2; 3].

Оценка сформированных компетенций из-за их сложной природы представляет собой многофакторную задачу, решить которую на сегодняшнем этапе возможно только с применением экспертных методов принятия решений. Как правило, оценка сформированных компетенций должна осуществляться в процессе наблюдения за выполнением сложных комплексных действий, в полной мере раскрывающих особенности профессиональной деятельности аттестуемого. При этом оцениваются правильность выполнения подготовительных и основных работ, промежуточные и конечные результаты деятельности. В этом случае речь идет о практическом экзамене.

ФГОС ВО устанавливают, что высшие учебные заведения при подготовке бакалавров и магистров обязаны обеспечивать гарантии качества образования, заключающиеся в разработке и применении объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников на основе четких согласованных критериев. При этом педагогическая диагностика сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов должна включать результаты их текущего контроля, промежуточной и итоговой государственной аттестации.

К формам педагогической диагностики относятся: собеседование; коллоквиум; тест; контрольная работа; лабораторная, расчетно-графическая и т. п. работа; эссе и иные творческие работы; реферат; отчет (по практикам, научно-исследовательской работе обучающихся и т. п.); зачет; экзамен (по дисциплине, модулю, итоговый государственный экзамен); выпускная дипломная работа.

Цель каждой формы – зафиксировать приобретенные обучающимися в результате освоения теоретических курсов и полученные при прохождении практики знания, умения, навыки, способствующие формированию профессиональных и общекультурных компетенций.

1. Формы устного контроля (собеседование, коллоквиум, зачеты, экзамен).

2. Формы письменного контроля (тесты, контрольные, эссе, рефераты, курсовая работа, отчеты по практикам, отчеты по научно-исследовательской работе обучающихся).

3. Технические формы контроля (информационные системы и технологии оценивания, электронные обучающие и аттестующие тесты, режим обучающего репетиционного тестирования, аттестующее тестирование знаний, виртуальные лабораторные работы).

К новой компетентностной модели как форме обучения и контроля наиболее приспособлена итоговая государственная аттестация государственный экзамен, подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ВКР). Частично компетентностный подход может быть реализован при оценивании учебных курсовых работ, учебных и производственных практик и научно-исследовательской работы обучающегося (НИР). Важнейшим условием успешной реализации перечисленных форм контроля является их комплексность и функциональность, предполагающая связь приобретаемых компетенций с конкретными видами и задачами профессиональной деятельности и социальной активности обучающегося и выпускника.

Оценивание результатов обучения и компетенций выпускника вуза, осуществляется как в ходе мониторинга учебного процесса по формированию компетенций обучающегося, так и по результатам демонстрации выпускником освоенных компетенций в ходе итоговой аттестации выпускников (ИГА). Поэтому и вузовский фонд оценочных средств, как правило, состоит из двух частей: средств для промежуточной аттестации студентов и средств для ИГА.

Для определения уровня формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, в настоящее время разработаны новые методы, среди которых наиболее распространенными можно назвать: модульно-рейтинговая система; тесты; кейс-метод (ситуационные задачи); портфолио (оценка собственных достижений); метод развивающейся кооперации (групповое решение задач с распределением ролей); проектный метод (научные, учебные, производственные и рекламные проекты); деловая игра (приближение к реальной производственной ситуации); «Метод Дельфи» («мозговая атака»).

Как известно, компетенцию нельзя наблюдать непосредственно: о ней можно сделать заключение только на основании осуществляемой деятельности, поэтому при проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, готовности к поиску решения новых задач. В этой связи при оценивании необходимо определить некий набор различных видов деятельности, который позволит сделать достоверные выводы или заключения о компетенции обучающегося.

Оптимальным может быть путь формирования средств оценки компетенций в сочетании с возможностями традиционного подхода. При этом традиционные оценочные средства должны быть переосмыслены и переработаны в русле компетентностного подхода. Традиционные типы контроля были ориентированы преимущественно на диагностику и оценку качества ЗУН. Они по-прежнему могут успешно применяться для текущей и промежуточной аттестации обучающихся, если сделать акцент не на демонстрируемых студентом знаниях и умениях, а на том, как эти знания и умения встраиваются в единую систему формируемой компетенции. В то же время компетентностная модель обучения предполагает разработку и использование новых форм контроля как на этапе итоговой, так и на всех других видах аттестаций. Иными словами, инновационные оценочные средства формируются на основе использования инновационных методов обучения, имеющих выраженный профессионально ориентированный характер.

Таким образом, в вузе должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций обучающихся к условиям их будущей профессиональной практики – для чего кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины и т. п.

Библиографический список

1. Ивакина И.И. *Технология разработки и функционирования системы контроля качества подготовки специалистов в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
2. Алифанова Ф.Н., Алиева Р.Р. Виды общепедагогических умений и их содержание. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 15: 24 – 28.
3. Умаев А.У., Алиева Р.Р. Профессиональная деятельность преподавателя вуза. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 14: 127 – 131.

References

1. Ivakina I.I. *Tehnologiya razrabotki i funkcionirovaniya sistemy kontrolya kachestva podgotovki specialistov v vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
2. Alifanova F.N., Alieva R.R. Vidy obshchepedagogicheskikh umeniy i ih sodержanie. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2016; 15: 24 – 28.
3. Umaev A.U., Alieva R.R. Professional'naya deyatel'nost' prepodavatelya vuza. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2016; 14: 127 – 131.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 378

Alieva R.R., senior teacher, Department of Pedagogy and Technology, Vocational State Educational Institution of Higher Education "Dagestan State Pedagogical University" (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

Gamzaeva M.V., senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology, Vocational State Educational Institution of Higher Education "Dagestan State Pedagogical University" (Makhachkala, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

TECHNOLOGY OF FORMING OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER. The work observes the technology of formation of organizational culture of the future teachers, creating the opportunity for individual, independent work of students, and develop such skills as organizing and conducting experiments and tests. The authors conduct independent focused research, mastering the self-organization activities, the processing of results. It is concluded that various forms of organization of educational activities with application of innovative technologies in the educational work of students have an impact on the process of formation of organizational culture of the future teachers.

Key words: organizational culture, technology of teaching, future teacher.

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

М.В. Гамзаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье изучены технологии формирования организационной культуры будущего учителя, создающие возможность для индивидуальной, самостоятельной работы студентов, развивают такие умения, как: проведение и организация экспериментов и опытов; ведение самостоятельного целенаправленного поиска информации; оттачивание самоорганизационной деятельности; обработка их результатов. Сделан вывод о том, что на процесс формирования организационной культуры будущих учителей влияние оказывают различные формы организации учебной деятельности, с применением инновационных технологий в организации учебной работы студентов.

Ключевые слова: организационная культура, технология обучения, будущий учитель.

Принятая как цель профессионального образования, современная ориентация на личность будущего учителя, предполагает смещение акцента с обучения, которое ориентировано на усвоение традиционного программного материала, на обучение, в процессе которого сам студент должен подключать саморазвитие, навыки и способы самоорганизацию собственной деятельности, самореализацию в условиях профессиональной подготовки.

Главным критерием готовности выпускника к педагогической деятельности выступают не способность к воспроизведению полученных знаний, а наличие качеств, отвечающих за самостоятельный поиск знаний, собственное преобразование педагогической действительности. Поэтому в данном исследовании одной из главных целей выступает цель формирование организационной культуры будущего учителя, способного к самостоятельному алгоритму планирования и проектирования педагогической деятельности [1].

Содержание обучения в современном вузе способствует выработке у будущих учителей в высшей школе устойчивых стереотипов ожидания того, что педагоги вуза сами поставят образовательные цели перед студентом и сами предложат план по их достижению. Как результат этого – отсутствие самостоятельного стремления к осуществлению личной самооценки и анализа собственной деятельности, невозможность сопоставления собственной самооценки и ее согласования с оценкой другого, неразвитая способность к самостоятельному планированию и са-

моорганизации, отсутствие организационного стиля поведения, удовлетворенность учебой и т. д. [2 – 3].

Все выше изложенное требует изменения в содержании обучения студентов, в плане перехода с традиционного овладения знаниями на формирование способности студентов к осуществлению самостоятельного поиска знаний, проявления рефлексии, осуществление самоанализа собственной деятельности, самооценки, самоорганизации, ощущению удовлетворенности выбором учительской профессии.

Категория «педагогическая технология» представлена разными аспектами: *процессуально-действенный*: осуществление технологического (педагогического) процесса и функционирования всех личностных педагогических и методологических средств; *процессуально-описательный*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, методов, средств и содержания для достижения планируемых результатов обучения; *научный*: педагогические технологии – это та часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, методы и содержание обучения и проектирует педагогические процессы.

С целью вооружение будущих учителей знаниями, умениями и навыками в области организационной культуры нами был введен соответствующий курс «Организационная культура учителя».

Цель спецкурса – формирование у студентов системы базовых знаний о теоретических основах организационной культуры, что поможет им в дальнейшей профессиональной деятельности.

В результате освоения дисциплины обучающиеся должны:

знать: общие подходы к формированию организационной культуры педагогического коллектива; модели формирования организационной культуры; особенности педагогического коллектива; способы взаимодействия с коллегами, администрацией, школьниками, родителями; методы диагностики сформированности организационной культуры;

уметь: взаимодействовать в коллективе; выделять факторы, влияющие на формирование организационной культуры; проводить диагностику сформированности организационной культуры; использовать теоретические знания и практические умения при формировании организационной культуры;

владеть: культурой мышления, способами обобщения, анализа, восприятия информации; постановкой цели и выбором путей её достижения при формировании организационной культуры.

Программа рассчитана на 24 часа, включает в себя проведение лекционных и семинарских занятий, а так же организацию самостоятельной работы студентов. Форма контроля – зачёт.

На лекционных и семинарских занятиях студенты узнавали о теоретико-методологических основах формирования организационной культуры учителя, моделях формирования организационной культуры, особенностях формирования организационной культуры в педагогическом коллективе, о факторах, влияющих на формирование и развитие организационной культуры, о методах диагностики сформированности организационной культуры.

В процессе изучения курса создаются необходимые условия для понимания студентами сущности развития познавательных способностей, различных моделей организационной культуры, изучения нормативных документов по проблеме формирования организационной культуры учителя.

Данный курс имеет статус курса по выбору. В связи с ограниченным количеством аудиторных часов некоторые темы изучаются студентами самостоятельно. Вопросы и задания для самостоятельной работы использовались как после изучения отдельной темы, так и для организации контроля по завершению курса. Задания предлагались различных типов и требуют от студентов различных подходов в выявлении знаний.

Выполнение студентами самостоятельных проектов профессиональной направленности в процессе опытно-экспериментальной работы создавало возможность реализации второго – инновационного пути, когда в учебно-воспитательном процессе создавалась ситуация, позволяющая реализовать собственные силы, самостоятельный потенциал, обеспечить становление опыта субъективирования, т. е. выработка собственного мнения,

своего (личностного) знания, концепции мира (мировоззрения), стиля, структуры деятельности», что отвечает также и за формирование организационной культуры.

Ход формирования организационной культуры мы связывали с осуществлением студентами *проектной деятельности*, которая носила исследовательский, творческий характер и создавала условия для формирования организационной культуры, самостоятельной активности студентов, сочетающей в себе элементы репродуктивного и продуктивного характера, изменяющая и развивающая личность будущего учителя, позволяющая реализовать свой собственный потенциал и творческие силы.

Все вышеизложенное, позволяет называть проективную, самостоятельную исследовательскую работу студента средством его воспитания, которое создает условия для формирования развития его общественной активности, рефлексии, самоанализа собственной деятельности, самоорганизации, способности к саморегуляции, коммуникативности и конформизму – а именно его организационной культуры.

Таким образом, вышеперечисленные технологии проведения практических учебных занятий (*спецкурс «Организационная культура учителя», тренинги, игры, методы и технологии*), создающие возможность для индивидуальной, самостоятельной работы студентов, развивают такие умения, как: проведение и организация экспериментов и опытов; ведение самостоятельного целенаправленного поиска информации; оттачивание самоорганизационной деятельности; обработка их результатов; на основе полученных данных делать выводы, только при включении в практическую деятельность элементов исследования.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что результаты внедренных технологий студентов воплотились в письменных эссе, профильных рефератах, в курсовых и дипломных работах. В процессе выполнения этих работ студенты совершенствовали навыки самоорганизации, самостоятельной работы, умение эффективно распределять время (самоменеджмент), формировалась профессиональная притязательность; способность к саморегуляции и стрессоустойчивость, а также способность к поиску специальной и научной литературы и ее анализ. Написание и защита рефератов, эссе, курсовых и дипломных работ связана с целым рядом учебных дисциплин, но, как считает 60% студентов 2 – 4-х курсов, самостоятельно сформулированная и выбранная тема работы способствует большей заинтересованностью проблемой, самостоятельному поиску оригинальных решений, проявлению творческой инициативы и эффективной самоорганизации.

Библиографический список

1. Алиева Р.Р. Модель формирования организационной культуры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4 (41): 117 – 119.
2. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Виды общепедагогических умений и их содержание. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 15: 24 – 28.
3. Умаев А.У., Алиева Р.Р. Профессиональная деятельность преподавателя вуза. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2016; 14: 127 – 131.

References

1. Alieva R.R. Model' formirovaniya organizacionnoj kul'tury buduschego uchitelya v processe professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 4 (41): 117 – 119.
2. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Vidy obshepedagogicheskikh umenij i ih soderzhanie. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2016; 15: 24 – 28.
3. Umaev A.U., Alieva R.R. Professional'naya deyatel'nost' prepodavatelya vuza. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2016; 14: 127 – 131.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 378

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

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF MATHEMATICS. The article discusses principles of professional education of teachers of mathematics, such as a principle of conformity to modern requirements for developing the contents of the system of training and professional development; a principle of conformity to modern requirements to forms and methods of realization of PPK; a principle of conformity to modern requirements to the forms and methods of realization of PPK; a principle of conformity to modern requirements to the results of the implementation of PPK; a principle of conformity to modern requirements for control and management of the implementation process ACC; a principle of conformity to modern requirements for information and methodological resources for implementation of PPK.

Key words: mathematics teacher, principle, research and culture, student, training.

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

ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматриваются принципы профессиональной подготовки учителя математики, такие как: принцип соответствия современным требованиям к формированию содержания системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров; принцип соответствия современным требованиям к формам и методам реализации ППК; принцип соответствия современным требованиям к формам и методам реализации ППК; принцип соответствия современным требованиям к результатам, реализации ППК; принцип соответствия современным требованиям к контролю и управлению процесса реализации ППК; принцип соответствия современным требованиям к информационно-методическому ресурсу реализации ППК.

Ключевые слова: учитель математики, принцип, проектно-исследовательская культура, студент, профессиональная подготовка.

Конкурентоспособность государства в современном мире во многом определяется качеством человеческих ресурсов. Развитие общественного интеллекта является гарантом стабильности и процветания страны. Понимание неоспоримой ценности человеческого потенциала подводит к определению образования как ведущего механизма воспроизводства культуры, источника новых знаний и качественных людских ресурсов. Этим определяется устойчивый интерес к проблемам образования, особенно высшего, проявляемый различными государствами.

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений, устойчивых форм взаимодействия, где основополагающим принципом будет выступать конкурентоспособность, отражающаяся в таких личностных качествах, как инициативность, способность творчески мыслить, находить современные нестандартные решения и т. д.

Условием развития таких качеств является возможность апробации новой деятельности, решения задач и получения обратной связи. В основе формирования необходимых компетенций следует заложить следующие принципы, которые определяют специфику подготовки учителя математики на различных ступенях непрерывного профессионального образования:

1. Принцип соответствия современным требованиям к формированию содержания системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, который предусматривает, в первую очередь, опору на методологическую основу ФГОС.

2. Принцип соответствия современным требованиям к формам и методам реализации повышения профессиональной квалификации (ППК). Принцип соответствия современным требованиям к формам и методам реализации ППК предусматривает соответствующие модельному и компетентностно-ориентированному характеру процесса повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: активные методы, дистанционное обучение, дифференцированное обучение, оптимизация обязательных аудиторских занятий).

3. Принцип соответствия современным требованиям к результатам, реализации ППК предусматривает соответствие результатам освоения программы заявленным целям и задачам, формулировку Требований к результатам освоения программы в терминах «знать», «уметь», «владеть», а также в виде компетенций, которые формулируются как готовность и (или) способность к чему-либо.

4. Принцип соответствия современным требованиям к контролю и управлению процесса реализации ППК направлен на: контроль и оценку сформированности знаний, умений и компетенций, заявленных как результаты освоения программы, формы и методы контроля и оценки позволяют оценить сформированность знаний, умений и компетенций, заявленных как результаты освоения программы; управление образовательным процессом (распределенный контроль по модулям, использование тестирования и рейтингов, корректировка индивидуальных программ по результатам контроля, переход к автоматизированным системам управления, обеспечение профориентации в процессе обучения и т. д.).

5. Принцип соответствия современным требованиям к информационно-методическому ресурсу реализации ППК предусматривает привлечение современных информационно-методических средств обучения: компьютерные программы, интегральные и персональные базы данных, тренажеры; современные (за последние 5 лет) источники литературы, необходимые и достаточные в соответствии со структурой и содержанием программы повышения квалификации; список дополнительной

литературы и других информационных источников, в том числе сети Интернет.

Данные принципы определяют изменения в процессе подготовки учителя математики. Современные разделы математики – теория игр и искусственный интеллект, стохастика, теория информации, теории массового обслуживания, теория случайных процессов и функциональный анализ, теория игр и математическое программирование, алгебраическая геометрия и теоретико-множественная топология и др., стали более значимыми в практическом приложении, но фактически еще не представленными в математическом образовании школьника [1, с. 88].

В последние десятилетия, в рамках разработки образовательных стандартов, математическое образование исследуется как с точки зрения содержания, так и с точки зрения разработки эффективных методов математического образования. Как показало изучение методической литературы, обучение основам математики и построение содержания математического образования как в средней, так и в высшей школе должны пересматриваться в направлении большей визуализации, наглядного моделирования и раскрытия социального статуса математики. При этом, основным средством, способствующим появлению новообразований, является моделирование как высшая форма знаково-символической деятельности, ведущая к появлению нового знания о природе и технологических процессах в производстве, а также о законах общественного развития и закономерностях мышления, восприятия и памяти современного человека. Как учебный предмет математика все больше рассматривается как гуманитарная дисциплина. Продуктивность мышления и восприятия, развитие предметной речи, логическая полноценность аргументации, развитие умственных способностей должны выступать реальным результатом математического образования. При этом реализация дистанционных форм в математическом образовании показывает свою эффективность.

Рассматривая математику как учебный предмет приходится сталкиваться с проблемами адекватного представления, различения, становления, устойчивости восприятия и воспроизведения математического знания и выявления специфических особенностей феномена математического мышления, тем более, что в последние десятилетия возникла принципиально новая ситуация, благоприятствующая реальным шагам возрастания интереса к математике, эффективным средствам развития интеллекта школьников и студентов. Данному обстоятельству способствуют следующие факторы:

- озабоченность учеников, родителей, педагогов содержанием математического образования и его влиянием на развитие личности;
- гуманизация, гуманитаризация образовательных процессов в школе и вузе, выдвижение на передний план проблем личностного развития школьников, особенно в период формирования онтогенетических новообразований в мышлении;
- расширение информационных средств обеспечения учебного процесса: дисплейные классы, сервисные программные продукты, мультимедиа, дистанционное обучение и т. д.;
- интенсивное развитие методологических основ обеспечения педагогических процессов (психология и физиология человека, искусственный интеллект, инженерная психология и психология индивидуальной и совместной деятельности, теория управления и теория образовательных систем и т. д.).

Таким образом, реализуемое в настоящее время математическое образование в вузах, в том числе педагогической направленности, требует серьезных качественных изменений, которые могут определить этап в его развитии в условиях современной

России. В соответствии с вышесказанным, целью математического образования студентов выступает [1, с. 73]:

1) интеллектуальное развитие студентов, развитие основных приемов мышления, формирование познавательных способностей и исследовательских умений студентов в процессе изучения математики;

2) приобретение навыков современных видов математического мышления (алгоритмического, оптимизационного и др.);

3) привитие навыков для практической деятельности в области математического моделирования и применения математических методов в гуманитарных исследованиях.

Установлено, что успешность в приобретении учащимися знаний и, в частности, математических, во многом зависит от сформированности у них познавательного интереса (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Г.И. Щукина и др.).

Педагог является главным, ведущим субъектом управления образовательным процессом, главным организатором, соответственно, от него в основном зависит его качество, хотя не нужно

исключать влияние иных социальных институтов на обучение воспитанников. К примеру, Н.М. Романенко отдавая приоритетную роль учителю, не исключает роль института семьи, ее социальному статусу, базовому образованию родителей, интересам и т. д.». [2, с. 100]. Содержание образования, технические средства, методы и технологии обучения и воспитания оживают и начинают работать только по его воле. Адаптация учебного процесса к личностным характеристикам обучаемых, их общее и профессиональное развитие происходят только тогда, когда преподаватель активизирует свою личностную и профессиональную культуру.

Взросшая динамика производственной деятельности требует не столько повышения профессиональной квалификации, сколько развития организационно-управленческих способностей специалистов: умения быстро находить нужную информацию, грамотно планировать свою работу, оптимизировать производственный процесс и применять наиболее эффективные управленческие подходы.

Библиографический список

1. Биджиев Д.У. *Организационно-педагогические условия формирования математической культуры у студентов университета – будущих учителей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владикавказ: СОГУ, 2005.
2. Романенко Н.М. Место и роль семьи в социокультурной реальности: учебное пособие. Романенко Надежда Михайловна. Москва: Медиа-принт, 2010.

References

1. Bidzhiev D.U. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya matematicheskoy kul'tury u studentov universiteta – buduschih uchitelej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz: SOGU, 2005.
2. Romanenko N.M. *Mesto i rol' sem'i v sociokul'turnoj real'nosti: uchebnoe posobie*. Romanenko Nadezhda Mihajlovna. Moskva: Media-print, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 378

Sadovoy V.P., teaching assistant, Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sport, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: Sadovoi12@mail.ru

STUDENT SPORTS CLUB AS AN EFFECTIVE FORM OF EDUCATION OF STUDENTS. The article describes a structure and contents of a student sports club, established on the basis of North-Caucasus Federal University. The structure of student Sports club SKFU submitted by: information Department; the Department organization of work of sports sections; Department of organization and holding of sports events and representation in eleven institutes of NCFU. The content of the activity of these departments is described in the article. The author concludes that at the stage of formation of the sports clubs, functioning on the principles of the students' government, there is a wide range of ways of involving young people in sports activities. The author believes that the students' clubs will resolve a number of important tasks of socio-psychological in nature, such as formation of active life position of students, promotion of socio-psychological adaptation of students, providing opportunities for realization of personal potential, etc.

Key words: student sports clubs, student governance, sports, educational work.

В.П. Садовой, ассистент каф. теории и методики физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: Sadovoi12@mail.ru

СТУДЕНЧЕСКИЙ СПОРТИВНЫЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассмотрена структура и содержание деятельности студенческого спортивного клуба, образованного на базе Северо-Кавказского федерального университета. Структура студенческого Спортивного клуба СКФУ представлена: информационным отделом; отделом организации работы спортивных секций; отделом организации и проведения спортивно-массовых мероприятий и представительством в одиннадцати институтах СКФУ. Содержание деятельности этих отделов описано в статье. Автор делает вывод о том, что уже на этапе становления Студенческие спортивные клубы, функционирующие на принципах студенческого самоуправления, обладают широким спектром возможностей вовлечения молодых людей в физкультурно-спортивную деятельность. Автор считает, что студенческие спортивные клубы должны решать ряд важнейших задач социально-психологического характера: формирование активной жизненной позиции студентов; содействие социально-психологической адаптации студентов; обеспечение возможности реализации личностного потенциала и другие.

Ключевые слова: студенческие спортивные клубы, студенческое управление, спорт, воспитательная работа.

При организации воспитательной работы со студентами в современных условиях необходимо учитывать основные тенденции развития социума, специфические черты студенческой молодёжи. Ещё в советское время в СССР сложилось много традиций и форм воспитательной работы, которые были направлены на развитие общечеловеческих нравственных ориентиров: гражданственность, чувство коллективизма, уважение к труду. Важную воспитательную роль играли студенческие строительные отряды и трудовые десанты, студенческие спортивные клубы, КВНы, тематические вечера и т. п. Многие из них до-

статочно актуальны и сегодня, но имеют свою структуру, формы реализации и задачи, в соответствии с современными реалиями. В настоящее время воспитательные молодежные программы направлены на формирование и развитие у них умений и знаний, которые необходимы в условиях возрастающей жёсткой конкуренции. На наш взгляд, среди форм организации воспитательной работы огромный воспитательный потенциал имеют студенческие спортивные клубы. Рассмотрим деятельность такого клуба, образованного на базе Северо-Кавказского федерального университета.

Идея создания (вернее, возрождения) студенческих спортивных клубов в Российских университетах возникла в декабре 2012 г., когда В.В. Путин в послании Федеральному Собранию Российской Федерации высказался о необходимости создания организации, нацеленной на развитие массового студенческого спорта.

26 июня 2013 года состоялся первый учредительный съезд Общероссийской общественной организации «Ассоциация студенческих спортивных клубов России». Сразу после которого началась серьезная и кропотливая работа по созданию Студенческого спортивного клуба Северо-Кавказского федерального университета (ССК СКФУ). Был создан спортивный бренд СКФУ и новая структура студенческого спортивного самоуправления СКФУ. В рамках выездной школы студенческого актива СКФУ «Поколение 2014», проходившего в городе Новороссийске с 5 по 7 декабря 2014 года, впервые было представлено направление «Спорт». В рамках трех дней активной работы основных спортивных направлений СКФУ, была утверждена эмблема, придуман девиз и доработана структура ССК СКФУ. Тем самым можно считать декабрь 2014 года датой создания Студенческого спортивного клуба Северо-Кавказского федерального университета. Студенческий Спортивный клуб входит в структуру студенческого самоуправления СКФУ, имеет своё представительство в Собрании Совета обучающихся и является подконтрольным органом Спортивного клуба Северо-Кавказского федерального университета. Структура студенческого самоуправления в Северо-Кавказском федеральном университете, в структуру которой входит Совет обучающихся; Конференция Совета обучающихся, Собрание Совета обучающихся представлена на (рис. 1, 2.).

Структура студенческого Спортивного клуба СКФУ представлена: информационным отделом; отделом организации работы спортивных секций; отделом организации и проведения спортивно-массовых мероприятий и представительством в одиннадцати институтах СКФУ (рисунок 2).

Отдел организации работы спортивных секций организует и координирует работу спортивных секций по культивируемому студенческим Спортивным клубом видам спорта. В качестве руководителей секций (тренеров по видам спорта), как правило, выступают студенты факультета физической культуры старших курсов, на которых, помимо прочего, возлагается поиск и организация тренировочных мест для осуществления работы секционных занятий. Кроме этого отдел организации работы спортивных секций студенческого Спортивного клуба оказывает

всяческое содействие отделу физкультурно-оздоровительной и спортивной работы СКФУ в организации и проведении учебно-тренировочных занятий сборных команд Северо-Кавказского федерального университета.

Основной целью информационного отдела является формирование положительного имиджа студенческого Спортивного клуба Северо-Кавказского федерального университета (ССК СКФУ).

Информационный отдел ССК СКФУ:

- обеспечивает информационные контакты представителей Студенческого спортивного клуба СКФУ со средствами массовой информации вуза и предоставляет им сведения о деятельности ССК СКФУ;

- занимается освещением всех спортивно-массовых мероприятий, проводимых ССК СКФУ – организует интервью, пресс-конференции;

- приглашает представителей отдела по связям со СМИ и общественностью СКФУ для освещения спортивных мероприятий, проводимых в университете;

- обеспечивает регулярное информационное наполнение групп в социальных сетях (сайт университета). Обо всех спортивных мероприятиях Студенческого спортивного клуба готовятся и распространяются объявления и сообщения в группе социальной сети – пресс-релизы и информационные материалы, печатные статьи и видеосюжеты;

- создает фото- и видео архив студенческого Спортивного клуба СКФУ;

- занимается производством видеофильмов и видеосюжетов.

Основной целью отдела организации работы спортивных секций является организация досуговой, социально-воспитательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы со студентами Северо-Кавказского федерального университета.

Отдел организации работы спортивных секций организует и координирует работу спортивных секций по культивируемому студенческим Спортивным клубом видам спорта. В качестве руководителей секций (тренеров по видам спорта), как правило, выступают студенты факультета физической культуры старших курсов, на которых, помимо прочего, возлагается поиск и организация тренировочных мест для осуществления работы секционных занятий. Кроме этого отдел организации работы спортивных секций студенческого Спортивного клуба оказывает всяческое содействие отделу физкультурно-оздоровительной



Рис. 1. Представительство студенческого Спортивного клуба в структуре Собрания Совета обучающихся в СКФУ

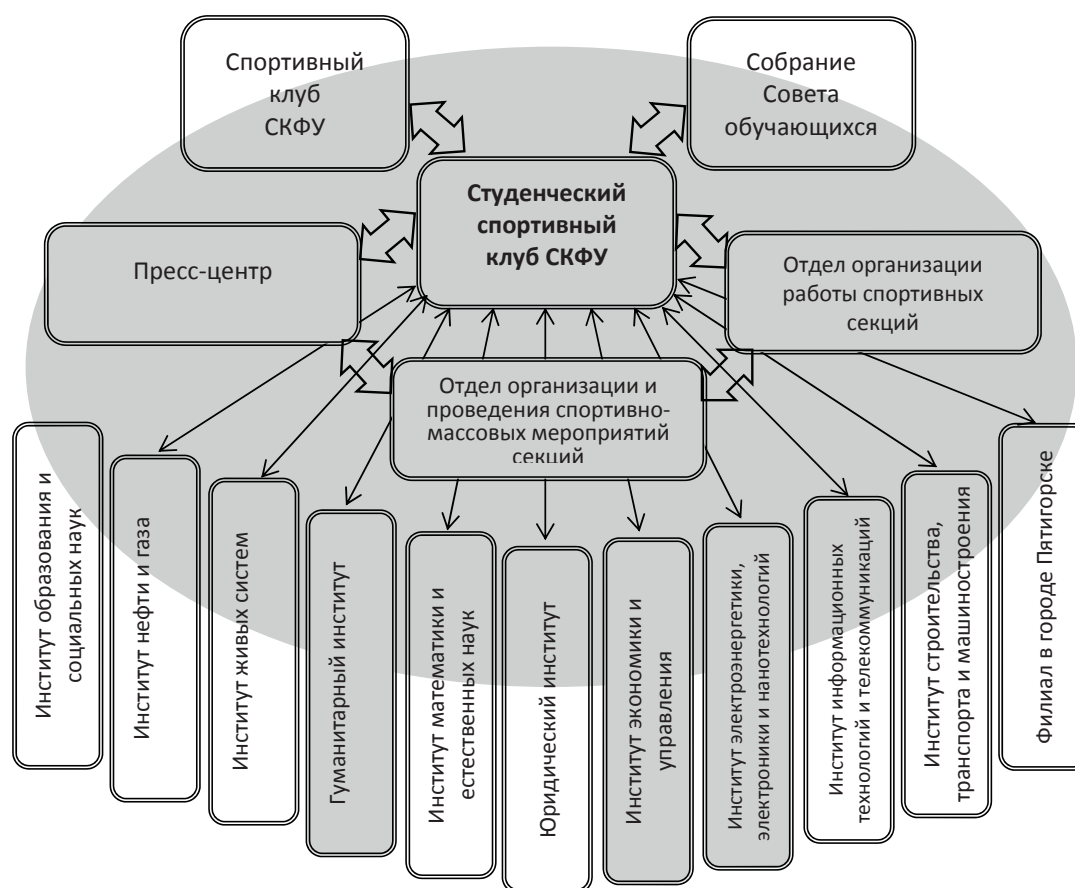


Рис. 2. Структура студенческого спортивного клуба СКФУ

и спортивной работы СКФУ в организации и проведении учебно-тренировочных занятий сборных команд Северо-Кавказского федерального университета.

Основными задачами отдела организации и проведения спортивно-массовых мероприятий является формирование в университете культуры здорового образа жизни и спортивной среды, через планирование, организацию и проведение спортивных и спортивно-оздоровительных мероприятий, в том числе и современных нетрадиционных молодежных видов спортивных рекреаций.

Отдел организации и проведения спортивно-массовых мероприятий студенческого спортивного клуба оказывает всяческое содействие отделу физкультурно-оздоровительной и спортивной работы СКФУ в организации и проведении факультетских, институтских и университетских спортивно-массовых и др. мероприятий. Деятельность студенческого Спортивного клуба СКФУ

направлена на формирование мотивации студенческой молодежи на занятия различными видами спортивно-рекреационной деятельности, проведение спортивно-оздоровительных мероприятий, в том числе и современных нетрадиционных молодежных видов спортивных рекреаций. Студенческим спортивным клубом СКФУ ежегодно организовывается ряд мероприятий, многие из которых уже стали традиционными:

- Открытый турнир СКФУ по стритболу среди любительских команд
- Открытый турнир СКФУ по уличному мини-футболу.
- Клубный турнир Общероссийской молодежной общественной организации «Ассоциация студенческих спортивных клубов России» – «Студенческий зачёт СКФО по нормам ГТО».
- «Кубок Первокурсника СКФУ»
- Открытый турнир СКФУ по американскому футболу.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей эффективности деятельности Студенческого спортивного клуба

Критерии эффективности	2013	2014	2015	2016
Количество проведенных спортивно-массовых мероприятий до:				
- до 50 студентов;	4	5	2	3
- до 150 студентов;	2	3	13	15
- до 300 студентов;	-	-	1	2
- свыше 500 студентов;	-	1	1	2
- свыше 1000 студентов.	-	1	-	1
Количество культивируемых видов спортивно-рекреационной деятельности	3	7	12	23
Количество институтов (филиалов) СКФУ, принявших участие в соревнованиях	7	10	12	12
Количество студентов, принявших участие в соревнованиях	283	2250	3768	4221

Таблица 2

Культивируемые студенческим спортивным клубом СКФУ виды спортивно-рекреационной деятельности

2013	2014	2015	2016
Стритбол; Настольный теннис; Мини-футбол.	Стритбол; Настольный теннис; Мини-футбол; Американский футбол; Черлидинг; Футбол; Флорбол; Спортивно-патриотические акции.	Стритбол; Настольный теннис; Мини-футбол; Американский футбол; Черлидинг; Футбол; Флорбол; Спортивно-патриотические акции; Современные танцы; Лыжные гонки; Пейнтбол; Студзачет СКФУ.	Шахматы; Студзачет АССК; Баскетбол 3х3; Паркур; Воркаут; Петанк; Спортивно-патриотическая эстафета «Знамя»; Гонка «ГТО»; Велоспорт; Киберспорт; Спортивный туризм.

– «Богатырская сила», проводившийся в рамках ежегодного Молодёжного фестиваля культур народов Северного Кавказа «СКФО: Дом Дружбы».

– Кубок Ректора СКФУ и др.

Начиная с 2016 года в дополнение к ставшим уже ежегодным спортивно-массовым мероприятиям добавились новые формы организации физического воспитания студентов:

- Спортивно-патриотическая эстафета СКФУ;
- Танцевальные батлы по Hip-Hop;
- Школа спортивных журналистов;
- Школа спортивных арбитров;
- «Студзачет АССК России»;
- Форум ССК СКФО;
- «Бампербол-СКФУ» и т. д.

Анализ деятельности Студенческого спортивного клуба СКФУ в период его становления с 2013 по 2017 годы показал положительную динамику культивируемых клубом видов спортивно-рекреационной деятельности (с пяти в 2013 г. до двадцати трех в 2017 г.) и вовлеченности молодежи в занятия физической культурой и спортом с 283 студентов (2%) до 4221 студентов (28%), от общего контингента студентов очной формы обучения.

Вовлечённость студентов в виды физкультурно-спортивной деятельности к началу 2016 года изменилась с 283 студентов до 4221.

Таким образом, в целом можно отметить, что уже на этапе становления Студенческие спортивные клубы, функционирующие на принципах студенческого самоуправления, обладают широким спектром возможностей вовлечения молодых людей в физкультурно-спортивную деятельность.

Библиографический список

1. Смышнов К.М., Садовой В.П. Роль студенческих спортивных сообществ в популяризации физической культуры и спорта. *Актуальные проблемы физической культуры и спорта: Материалы VI международной научно-практической конференции*. Под редакцией Г.Л. Драндрова, А.И. Пьянзина. 2016; 993 – 995.
2. Смышнов К.М., Садовой В.П., Уткин К.В. К вопросу о роли студенческих спортивных клубов в развитии массового студенческого спорта. *Физическая культура и спорт в вузе: современные тенденции и практики материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Научный редактор К.М. Смышнов. 2015: 196 – 199.
3. Садовой В.П., Смышнов К.М. Студенческий спортивный клуб в контексте развития массового студенческого спорта. *ОЛИМПЕЙСКАЯ ИДЕЯ СЕГОДНЯ: Сборник материалов Пятой международной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию Южного федерального университета*. 2015; 283 – 289.

References

1. Smyshnov K.M., Sadovoj V.P. Rol' studencheskih sportivnyh soobschestv v populyarizacii fizicheskoy kul'tury i sporta. *Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta: Materialy VI mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod redakciej G.L. Drandrova, A.I. P'yanzina. 2016; 993 – 995.
2. Smyshnov K.M., Sadovoj V.P., Utkin K.V. K voprosu o roli studencheskih sportivnyh klubov v razvitii massovogo studencheskogo sporta. *Fizicheskaya kul'tura i sport v vuze: sovremennye tendencii i praktiki materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nauchnyj redaktor K.M. Smyshnov. 2015: 196 – 199.
3. Sadovoj V.P., Smyshnov K.M. Studencheskij sportivnyj klub v kontekste razvitiya massovogo studencheskogo sporta. *OLIMPIJSKAYA IDEYA SEGODNYA: Sbornik materialov Pyatoy mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2015; 283 – 289.

Статья поступила в редакцию 09.12.17

УДК 378

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Humanitarian and Scientific Disciplines, ANOVA "INTERNATIONAL UNIVERSITY IN MOSCOW"; Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

OPTIMIZATION OF TRAINING FUTURE UNIVESITY TEACHERS IN CONDITIONS OF POSTGRADUATE STUDY. The article says that the process of training in terms of postgraduate study requires further improvement. Many universities still don't have a material base for conducting research students complete research, there is not enough educational and methodical literature, which considerably complicates the organization of independent work. In addition, great importance should be given to the formation of professional positions graduate students. For this it is necessary to actively involve them in the design of training sessions (seminars) in the classroom to organize the discussion. Thus, the training of future teachers in higher education will be effective only on condition that the training is conducted on the basis of collegiality, in which a graduate student becomes an active participant of the educational process and masters a position of the teacher throughout the learning process.

Key words: postgraduate studies in terms of efficiency, position of future teachers, collegiality.

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО «Международный университет в Москве»; проф. каф. психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский Государственный Университет»,
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ АСПИРАНТУРЫ

В статье говорится о том, что процесс подготовки слушателей в условиях аспирантуры требует дальнейшего совершенствования. Во многих вузах ещё недостаточна материальная база для проведения аспирантами полноценных научных исследований. Не хватает учебной и учебно-методической литературы, что существенно затрудняет организацию самостоятельной работы. Кроме того, огромное значение необходимо придавать формированию профессиональной позиции аспирантов. Для этого необходимо активнее привлекать их к подготовке учебных занятий (семинаров), на занятиях организовывать дискуссию. Тем самым, подготовка будущих преподавателей высшей школы будет эффективна лишь при условии, что обучение будет осуществляться на основе коллегиальности при которой аспирант станет активным участником учебно-воспитательного процесса и будет осваивать позицию «Преподаватель» на протяжении всего процессе обучения.

Ключевые слова: аспирантура, условия повышения эффективности, позиции будущих преподавателей, коллегиальность.

Аспирантура является ступенью многоуровневой системы подготовки научных и научно-педагогических кадров. Концептуальная основа и цели аспирантской подготовки базируются на представлениях о непрерывности и преемственности стадий образовательного процесса, о взаимной проницаемости образовательных программ. Одной из ведущих задач аспирантуры является подготовка преподавателей профессиональной школы (высшей и средней специальной), владеющих современными педагогическими технологиями, способных осуществлять поиск и современную обработку информации, профессионально интерпретировать научные результаты и транслировать их в социум по определенным правилам.

Аспирантура позволяет более полно провести диверсификацию научного образования, расширить вариативность подготовки выпускников к научно-педагогической и научной деятельности, осуществлять научно-прикладные исследования, оперативно включаться в научно-практические проекты в области образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы, личного опыта, а также бесед с преподавателями высшей школы, аспирантами, мы обобщённо выделили условия, необходимые для эффективной подготовки будущих преподавателей высшей школы в аспирантуре (табл. 1).

В процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла в условиях аспирантуры на базе Гжельского Государственного Университета и Международного университета в Москве, а также изучения опыта преподавания в аспирантуре в ведущих вузах страны (Батракова И.С., Лебедева Л.И., 2000;

Сафронова Ж.С., 2002; Соляников Ю.В., 2003 и др.) можно отметить, что в процессе организации подготовки будущих преподавателей высшей школы необходимо формировать у будущих преподавателей высшей школы следующие основные позиции:

- Преподаватель;
- Организатор и участник коммуникации;
- Организатор и участник принятия решений;
- Организатор социального взаимодействия
- Исследователь.

В таблице 2 показаны примерные задания, применяемые на семинарских занятиях психолого-педагогического цикла, которые способствовали выработке данных позиций и умений.

Ориентиром для нас в процессе организации профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы являлись показатели готовности выпускников к педагогической деятельности:

- устойчивые мотивы выбора педагогической профессии, сформированная направленность на педагогическую деятельность;
- глубокое овладение знаниями психологии и методами её познания;
- понимание профессиональных задач, их значимости, четкое представление о необходимых качествах, знаний, умений, навыков преподавателя;
- объективная самооценка профессионально значимых качеств, наличие умений организации самовоспитания, самосовершенствования;

Таблица 1

Условия организации эффективной профессиональной подготовки
будущих преподавателей высшей школы в аспирантуре

№	Условия	Реализация условий
1.	Создание обучающей среды	Создание в высшем учебном заведении учебно-материальной базы дидактических средств обучения, соответствующих всем требованиям эффективной профессиональной подготовки.
2.	Создание научно-исследовательской среды	Создание условий для проведения аспирантами 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 аспирантов, приоритет человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными и т. д.
4.	Индивидуализация обучения	Организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей аспирантов, их научных и личных интересов и склонностей
5.	Компьютеризация педагогического процесса	Организация процесса обучения с опорой на новые информационные технологии.
6.	Информирование	Своевременное информирование аспирантов о сущности многоуровневого обучения, о возможности получить дополнительные квалификации, определённые знания, умения и навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности
7.	Профессионализация обучения	Создание в процессе профессиональной подготовки условий, близких к условиям будущей профессиональной деятельности (в частности преподавательской деятельности в высшей школе)

Таблица 2

Позиции и умения аспирантов, необходимые в процессе эффективной профессиональной подготовки

Позиции и умения	Примерные задания
Преподаватель: 1. Проектировать и реализовывать новое содержание учебных предметов; 2. Владеть основами научно-методической работы в высшей школе; 3. Владеть методами и приемами составления задач, упражнений и тестов по различным темам; 4. Умение создавать комфортную психологическую обстановку образовательного процесса; 5. Владеть методами формирования навыков самостоятельной работы, профессионального мышления студентов.	Активное участие в подготовке семинаров. Микро-преподавание. Участие в отборе содержания обучения (возможность предложить преподавателю тему на обсуждении семинара и т. д.). Планирование учебного процесса во время прохождения педагогической практики. Рефлексивные обсуждения проведённых занятий. Выбор учебных средств.
Организатор и участник коммуникации: 1. Активно слушать; 2. Понимать и интерпретировать различные точки зрения; 3. Дискуссионные навыки; 4. Умение убеждать в своей точке зрения; 5. Использовать различные жанры коммуникации; 6. Оказывать посредничество в конфликтах.	Тематические дискуссии: их организация и проведение. Публичные выступления аспирантов. Микро-преподавание аспирантами фрагментов учебных занятий, включающих активное взаимодействие с аудиторией посредством диалога. Анализ конфликтов.
Организатор и участник принятия решений: 1. Анализировать конкретные случаи; 2. Оценивать необходимость и достаточность данных для принятия решения; 3. Синтезировать данные; 4. Предсказывать возможные последствия совершенного действия; 5. Принимать решения.	Разбор проблемных ситуаций (теоретических – на семинарских занятиях и практических – во время прохождения педагогической практики). Прогнозирование последствий принимаемых и принятых решений. Подготовка обобщений и выводов. Определение причин возникновения проблем.
Организатор социального взаимодействия: 1. Работа в группе на разных ролях; 2. Организация групповой работы; 3. Уточнение цели и задачи работы; 4. Составление и реализация проектов; 5. Оценка ресурсов.	Планирование своей работы. Участие в групповой работе на занятиях. Участие в общественной жизни группы, факультета, вуза. Контроль выполнения планов. Разработка и реализация проектов.
Исследователь: 1. Организация деятельности по изучению изменений в системе образования 2. Проведение исследовательской работы, посвящённой проблемам образования в высшей школе (квалификационное исследование).	Постоянный просмотр специализированных журналов; изучение новостей из Интернета; чтение специальной методической литературы и т. д.); Разработка и проведение педагогического эксперимента.

- состояние уверенности в себе, как преподавателе;
 - психологическая устойчивость: выдержка, самообладание, отсутствие страха перед аудиторией, эмоциональной напряженности и др.

В настоящий момент нами накоплен банк компьютерных презентаций аспирантов различных лет обучения по дисциплинам психолого-педагогического цикла, лучшие из которых используются для подготовки электронных учебно-методических пособий.

Исследование эффективности профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы показало, что этот процесс требует дальнейшего совершенствования. Так, ещё недостаточна материальная база для проведения аспиран-

тами полноценных научных исследований. Не хватает учебной и учебно-методической литературы, что существенно затрудняет организацию самостоятельной работы. Кроме того, огромное значение необходимо придавать формированию профессиональной позиции аспирантов. Для этого необходимо активнее привлекать их к подготовке учебных занятий (семинаров), на занятиях организовывать дискуссии. Тем самым, подготовка будущих преподавателей высшей школы будет эффективна лишь при условии, что обучение будет осуществляться на основе коллегиальности при которой аспирант станет активным участником учебно-воспитательного процесса и будет осваивать позицию «Преподаватель» на протяжении всего процессе обучения.

Библиографический список

- Алехин И.А., Герасимова Т.Н. Философия образования: история, проблемы, перспективы. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 2 (66): 3 – 16.
- Герасимова Т.Н. Педагогическая этика вузовского преподавателя. *Мир образования – образование в мире*. 2013; 3: 147 – 153.
- Герасимова Т.Н., Чесноков Н.А. Мотивация обеспечения психолого-педагогической безопасности у педагогических работников. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 3: 221 – 228.

References

- Alehin I.A., Gerasimova T.N. Filosofiya obrazovaniya: istoriya, problemy, perspektivy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 2 (66): 3 – 16.
- Gerasimova T.N. Pedagogicheskaya `etika vuzovskogo prepodavatelya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2013; 3: 147 – 153.
- Gerasimova T.N., Chesnokov N.A. Motivaciya obespecheniya psihologo-pedagogicheskoy bezopasnosti u pedagogicheskikh rabotnikov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 3: 221 – 228.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК: 378.046.4

Tersakova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, State Educational Establishment "Armavir State Pedagogical University" (Armavir, Russia), E-mail: anna-psiholog@mail.ru*

COMPETENCE APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL SPHERE OF FUTURE MASTER STUDENTS. The research deals with the development of the axiological sphere of the future teacher, in the form of values and meanings in professional activity, in the context of the introduction of a competence approach. The main components of this approach are revealed, in the conditions of the educational process of the university. The author concludes that the competence approach in education is focused on internal change values, necessities, motivational structures of a personality, his interests, attitudes, positions, personal meanings to acquire the knowledge, skills, ways of activity. The education of a modern teacher at a pedagogical university with the help of the competency-based approach is seen as a process of formation and development of the personality of the teacher, with the potential of continuous self-development and self-realization, through the senses and values that future teachers are guided in their professional choices.

Key words: competence approach, value, meaning, value-semantic sphere, vocational education, students.

А.А. Терсакова, канд. пед. наук, зав. каф. теории, истории педагогики и образовательной практики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», E-mail: anna-psiholog@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ БУДУЩЕГО МАГИСТРА

В статье рассматривается развитие аксиологической сферы будущего педагога, в виде ценностей и смыслов в профессиональной деятельности, в условиях внедрения компетентностного подхода. Раскрываются основные составляющие данного подхода, в условиях образовательного процесса вуза. Автор делает вывод о том, что компетентностный подход в образовании ориентирован на внутреннее изменение ценностных, потребностных, мотивационных структур личности, ее интересов, установок, позиций, личностных смыслов в овладении знаниями, умениями, способами деятельности. Подготовка современного педагога в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода рассматривается как процесс становления и развития личности педагога, наделенного потенциалом непрерывного саморазвития и самореализации, благодаря смыслам и ценностям, которыми будущие педагоги руководствуются в своем профессиональном выборе.

Ключевые слова: компетентностный подход, ценность, смысл, ценностно-смысловая сфера, профессиональное образование, студенчество.

Современная социокультурная ситуация выдвигает новые требования к уровню образования, качеству подготовки специалиста, что в свою очередь требует существенных изменений в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Важной предпосылкой создания системы профессионального образования, отвечающей всем требованиям на основе качества, является компетентностный подход, который выступает базой для построения содержания и технологии его реализации в учебно-воспитательном процессе вуза, поскольку отражает в формируемых компетенциях у студентов передовые достижения в теории и практике профессиональной деятельности. Компетентностный подход даст возможность вывести на новый качественный уровень систему профессионального образования России при условии опоры на теорию и практику отечественной системы образования, на её многолетний опыт в процессе подготовки специалистов.

В современном отечественном образовании при осмыслении его целей, задач, содержания и результатов компетентностному подходу отводится приоритетная роль. Это связано с поиском продуктивных концептуально-методологических оснований, моделей подготовки специалистов с высшим образованием [1].

В основе компетентностного подхода лежат идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. Компетентностный подход наиболее точно отражает суть модернизационных процессов в сфере образования, т. к. характеризуется такими умениями, способностями, личностными характеристиками, которые должны непосредственно использоваться в практической деятельности и формироваться через личный опыт обучающихся [1].

Компетентностный подход в образовании ориентирован на внутреннее изменение ценностных, потребностных, мотивационных структур личности, её интересов, установок, позиций, личностных смыслов в овладении знаниями, умениями, способами деятельности. Актуализируя личностные смыслы и ценности образования, компетентностный подход, обеспечивая приоритет в сознании обучающегося личностных целей и смыслов, одновременно выводит на более высокий уровень социальные ценности и социальные смыслы овладения системой компетентностей.

Особо подчеркнем, что подготовка современного педагога в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода рассматривается как процесс становления и развития личности педагога, наделенного потенциалом непрерывного саморазвития и самореализации, благодаря смыслам и ценностям, которыми будущие педагоги руководствуются в своем профессиональном выборе.

Студенчество – это период в становлении человека, когда личность выходит на новые рубежи осмысления мира, активно усваивает, воспроизводит социальные содержания (нормы, социальные роли), что соответствует процессу социализации, и одновременно трансформирует эти содержания в смысловые (вначале на уровне личностных смыслов, далее на уровне более устойчивых смысловых образований – смысловых конструкторов и диспозиций).

Эти трансформации осуществляются в процессе нормотворчества, социально-ролевого экспериментирования, результатом которого является индивидуальная система смыслов, конструирующая самобытность, неповторимость, уникальность личности. Особенно ярко проявляются эти процессы при обучении в магистратуре.

Важным условием в достижении жизненного и профессионального самоопределения студента магистратуры становится формирование смысложизненных ориентаций в системе образования.

Значительный вклад в развитие отечественной теории педагогической аксиологии внесла А.В. Кирьякова, которая характеризует ценностные ориентации как имманентные индивидуальные ценности, иерархию целеполагания в совокупности с личностными интересами, детерминирующими приоритетность, обусловленность и мотивированность стремлений и желаний [2].

Таким образом, будучи сформированными в определенной социокультурной среде и под влиянием нравственного сознания глобального социума, ценностные ориентации будущих магистров образования являются важнейшей частью ядра системы знаний, чувств, убеждений и привычек, выполняя нормативную и регулятивную функцию в выборе поведенческой стратегии личности и ее практической реализации в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ахмедова Э.М. Компетентностный подход к формированию ценностно-смысловой ориентации в образовательном пространстве социума магистрантов психолого-педагогического направления. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2012; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-formirovaniyu-tsennostno-smyslovoy-orientatsii-v-obrazovatelnom-prostranstve-sotsiuma-magistrantov>
2. Лопаткин Е.В. Компетентностный подход в педагогическом образовании будущих учителей. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2012; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-pedagogicheskom-obrazovanii-buduschih-uchiteley>
3. Томин В.В. Ценности и ценностные ориентации как основа кросскультурного взаимодействия студентов. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2017; 2 (29). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii-kak-osnova-krosskulturnogo-vzaimodeystviya-studentov>

References

1. Ahmedova E.M. Kompetentnostnyy podhod k formirovaniyu cennostno-smyslovoj orientatsii v obrazovatel'nom prostranstve sociuma magistrantov psihologo-pedagogicheskogo napravleniya. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2012; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-formirovaniyu-tsennostno-smyslovoy-orientatsii-v-obrazovatelnom-prostranstve-sotsiuma-magistrantov>
2. Lopatkin E.V. Kompetentnostnyy podhod v pedagogicheskom obrazovanii buduschih uchiteley. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2012; 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-pedagogicheskom-obrazovanii-buduschih-uchiteley>
3. Tomin V.V. Cennosti i cennostnye orientatsii kak osnova krosskul'turnogo vzaimodeystviya studentov. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2017; 2 (29). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii-kak-osnova-krosskulturnogo-vzaimodeystviya-studentov>

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 371

Khasbulatova H.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of TOTNYO of the DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

Magomedkhanova U.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), Deputy Dean for Scientific Work and Informatization of FNK, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

POSSIBILITIES OF USING METHODOLOGICAL ADVOCACIES AS MEANS OF DEVELOPMENT OF MEMORY IN YOUNG SCHOOLCHILDREN ON LITERARY READING LESSONS. The article reveals features of the development of memory in junior schoolchildren, methodical techniques that may be used at lessons of literary reading as a means of developing memory. The study shows that lessons of literary reading provide ample opportunities for a teacher to train the memory of younger schoolchildren. Based on psychological research, mnemotechnical techniques for children of primary school age have been identified, with the help of which a better understanding of the material is achieved with a view to its more permanent memorization. Productivity of arbitrary memorization depends primarily on the conditions posed by the teacher: using visibility, repetition, self-control, motivation and comprehension, installation of memorization. The study shows that reading lessons provide good opportunities to train memory in junior high school students.

Key words: memory, methodical techniques, mnemotechnical techniques, involuntary memorization, arbitrary memorization, verbal-logical memory, reading, retelling, story, memorization.

Х.М. Хасбулатова, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

У.Ш. Магомедханова, канд. психол. наук, доц. педагогики и психологии начального образования, зам. декана по научной работе и информатизации ФНК, ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье раскрываются особенности развития памяти младших школьников, методические приемы, используемые на уроках литературного чтения как средства развития памяти. Исследование показало, что уроки литературного чтения предоставляют широкие возможности учителю для тренировки памяти младших школьников. Опираясь на психологические исследования, выделены мнемотехнические приемы для детей младшего школьного возраста, с помощью которых достигается лучшее понимание материала с целью его более прочного запоминания.

Ключевые слова: память, методические приемы, мнемотехнические приемы, произвольное запоминание, произвольное запоминание, словесно-логическая память, чтение, пересказ, рассказ, заучивание.

Проблема развития памяти младших школьников необычайно важна. Постепенно от дошкольного до разных периодов школьного возраста усложняется структура учебной деятельности. Непосредственное и произвольное запоминание перерастают в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на все более и более сложные способы логической переработки запоминаемого материала. Поэтому важно формировать у младших школьников методические приемы как средство развития словесно-логической памяти. Выдающийся психолог Л.С. Выготский [1] выделил и обозначил следующие приемы для детей младшего школьного возраста, с помо-

щью которых достигается лучшее понимание материала с целью его более прочного запоминания. Эти приемы успешно можно использовать на уроках русского языка и литературного чтения:

1. *Составление плана*, включающее в себя *разбивку материала на части, группировка мыслей и выделение смысловых опорных пунктов*, содержащих в себе основное, существенное. Деление текста на смысловые части является важнейшим приемом осмысленного запоминания. Это деление требует сложной мыслительной деятельности, представляющее для младших школьников значительную трудность. Для овладения этим приемом нужна специальная организация работы учащихся.

2. *Соотнесение содержания текста с имеющимися знаниями, включение нового в систему знаний.* Л.С. Выготский ввел три параметра соотнесения. Первый – это богатство знаний, всплывающих в осознании при соотнесении нового с уже известным. Второй – существенность связей, на которые можно опереться при соотнесении. Третий – степень осознанности отношений, устанавливаемых между новым и известным.

3. *Соотнесение содержания разных частей текста друг с другом.*

4. *Использование образов или наглядных представлений* (наглядность самое важное в запоминание у младших школьников, т. к. у них наглядно-образное мышление).

5. *Перевод содержания текста на свой язык* (то, что нужно запомнить, должно быть понятно детям).

6. *Использование наглядности.* Наглядность обогащает впечатления учащихся, расширяет чувственный опыт. Поэтому для запоминания материала очень важно опираться на наглядный материал. Например: разные пособия макеты, картины.

7. *Повторение.* Многие учителя считают самым главным средством прочного запоминания любого материала его повторение. Но как практика показывает, большое количество повторений у детей вызывает скуку. Совсем иной эффект получается тогда, когда учитель делает повторения разнообразными, ставит какую-то новую задачу перед учениками. Для заучивания правила, определения надо соответствующие формулировки повторять, однако повторение нельзя сводить к дрессировке.

8. *Самоконтроль.* Для того чтобы закрепить производимое действие, ученик должен знать полученный им результат. Самоконтроль для младших школьников имеет особое значение, потому что у детей воспитывает умение работать и чувство ответственности за выполнение задания.

9. *Мотивы и установка.* Для запоминания материала ребёнок должен знать, для чего он должен запомнить предлагаемый материал, и хотеть этого добиться. Среди мотивов, побуждающих учеников приложить усилие овладеть учебными материалами, являются познавательные интересы. Это стремление детей к узнаванию нового делает всю их учебную деятельность привлекательной и продуктивной.

10. *Осмысливание запоминания.* Продуктивность запоминания повышает осмысливание запоминаемого материала. Пути осмысливания запоминаемого различны. Для удержания в памяти какого-либо текста, рассказа, сказки большое значение имеет составление плана.

Любой прием работы над осмысливанием запоминаемого текста – это средство активизации умственной деятельности учащихся. Все эти приёмы можно эффективно использовать учителю на уроках литературного чтения в начальных классах [1, с. 224].

Существуют рациональные приёмы и для запоминания словарных слов на уроках литературного чтения. Одним из них является приём ассоциаций. О. Михеэлс, указывает, что ассоциации могут быть графические и фонематические [2, с. 72]. Например, изучая слово «хозяйство», школьники могут высказать предположения о том, как можно изобразить сразу две трудные буквы «о» в этом слове, чтобы хорошо их запомнить: похожие на тарелки; в виде колеса или часов и др. Задача учителя – формировать у учащихся определённые установки для развития памяти. Учителю необходимо и обучить младших школьников приемам и средствам запоминания, смысловой группировке материала, составлению и использованию плана текста, как смысловой опоры запоминания, выделению своеобразных опорных пунктов для запоминания, соотнесению, сопоставлению, связыванию отдельных частей.

Непроизвольное запоминание не обязательно является более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно превосходит его. В этом случае запоминание и воспроизведение происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека [3, с. 121].

На уроках литературного чтения в начальных классах, в основном, отрабатывают технику чтения и главная задача учебной деятельности на уроках чтения – научиться быстро и выразительно читать. На уроках литературного чтения учебными действиями являются чтение, пересказ, рассказ, заучивание стихов наизусть и так далее, из которых, собственно, и складывается учебная деятельность.

А.В. Левин подчеркивает, что в ходе учебной деятельности на уроках литературного чтения дети осмысливают матери-

ал, анализируют его, синтезируют, сопоставляют, сравнивают с ранее прочитанным, пройденным материалом, и, тем самым, тренируют свою образную память и логическое мышление, что очень важно для их умственного развития [4, с. 76].

Современные исследования показали, что гипотеза о том, что понимание служит одной из основ обучения и памяти абсолютно верна. Без понимания смысла информации трудно ее запомнить. По мнению В.Я. Ляудиса, для того, чтобы дети лучше запомнили текст, необходимо пробуждать их ум к динамической деятельности: задавать им вопросы. Упорядочить то, что почерпнули из чтения. Делать паузы для размышления об основных идеях и творчески пересматривать содержание. Комментировать прочитанный текст, мысленно дополнять его и развешивать применительно к личным интересам детей, лучше сразу же после чтения [5, с. 87].

Таким образом, продуктивность запоминания повышается за счет осмысливания запоминаемого материала. Пути осмысливания материала различны. Например, для удержания в памяти какого-то текста, рассказа, сказки большое значение имеет составление плана.

Самым маленьким (первоклассникам) доступно и полезно составлять план в виде последовательного ряда картин. Если нет иллюстраций, то можно лишь называть, какую картину следовало бы нарисовать к началу рассказа, какую потом. Затем картины следует заменить перечнем основных мыслей: «О чем говорится в начале рассказа? На какие части можно разделить весь рассказ? Как назвать первую часть? Что главное?» и т. д.

Запись названий частей рассказа является опорой для его воспроизведения. Дети, таким образом, учатся запоминать не только отдельные факты, события, но и связи между ними.

Методисты Е.А. Адамович, В.И. Яковлева [6] рекомендуют на уроках литературного чтения для лучшего запоминания использовать способ «Планирование». Создание плана – одно из необходимых условий для успешного заполнения текста. И здесь тоже существуют определённые правила:

1. Текст должен быть хорошо прочувствован и ясно осмыслен.

2. Нельзя перегружать план второстепенными деталями, но необходимо более подробно представить в плане то, что запоминается хуже всего.

3. В плане обязательно должна быть выражена главная мысль и основные идеи текста.

Изложение событий в тексте должно иметь чёткую логичную последовательность, так как детям трудно составить план по многим лирическим стихотворениям, к рассказу или статье, где дается недостаточно четкое описание, где изложение событий идет не в простой последовательности [6, с. 29].

Отбрав подходящий текст, можно переходить к обучению ребёнка правильно составлять план. Полезно предложить ряд следующих упражнений:

- Придумывание заголовков к каждой части и картине текста (выполняя это упражнение, ребёнок создает зрительный образ данной части текста, находит основную мысль и на данной основе озаглавливает отрывок текста).

- Нахождение в тексте частей по данным заголовкам (ребёнок запоминает заголовки и находит в тексте предложения, соответствующие теме заголовка, выстраивая содержимое данной части текста в логическую цепочку, что облегчает запоминание).

- Устное рисование картинок к частям рассказа (это упражнение позволяет создать зрительный образ и рассказать о том, что было представлено, способствует развитию образной памяти и воображения).

- Расположение картинок к тексту в правильном порядке, в соответствии с последовательностью изложения (учащийся поступает по принципу киноленты – кадр за кадром). Можно разделить детей на группы и предложить каждой группе нарисовать на память к определённой части текста с соответствующей последовательностью.

На первом этапе обучения составлению плана предлагается давать карточки с деформированным текстом (можно написать такой текст на доске), попросить учеников разделить текст по картинкам, озаглавить картинки (или группы картинок), подобрать части текста к данным заголовкам.

Очень важно научить детей пересказу своими словами и особенно творческому пересказу. Пересказывая своими словами, ребёнок учится не только правильно говорить, но и тренирует свою память. Лучше всего начинать обучение пересказу своими

словами с первого класса. Эффективным видом работы является пересказ от первого или третьего лица (творческий пересказ). Он является более сложным, но и более интересным, развивает образную память, воображение и является средством передачи описанных в рассказе событий от имени одного из действующих лиц [1, с. 76].

На уроках литературного чтения часто используется пересказ текста, поэтому, при обучении детей мнемическим приёмам, Д. Лапп предлагает следующие способы запоминания текстов:

1. Чтение с ответами на вопросы: (Что? Где? Когда?).

Это очень простой метод, который помогает улавливать основные идеи всякого рода текстов, а также фильмов, пьес и так далее. Чтобы чтение сделать эффективным, нужно предложить детям ответить на шесть простых вопросов: кто делает, что, когда, почему, где и как? При использовании этого метода не ускользает не один аспект какого-либо события, явления, описанного в тексте.

2. Способ «Просмотр».

Этот способ применяется для быстрого развития способностей к учебе. Он противодействует забыванию, и, заостряя внимание обучаемого на сути, позволяет сразу выделить основные идеи и при повторном просмотре текста уже держать в уме его структурную композицию. Алгоритм запоминания:

1. Бегло ознакомиться.
2. Задавать вопросы.
3. Делать отметки при чтении.
4. Пересказать своими словами.
5. Просмотреть повторно.

Осмысленное чтение:

1. В общих чертах перескажите содержание.
2. Возвращайтесь к неясным местам после прочтения текста и перечитывайте их.
3. Извлекайте из памяти информацию, дополняющую текст (личные ассоциации с другим материалом).

4. Достигайте полного понимания (задавайте вопросы, справляйтесь в словарях, обсуждайте с другими людьми основные мысли произведения с целью прояснить все темные места).

Активное восприятие:

1. Читайте текст активно (не бездумно).
2. Пробуйте задавать себе вопросы до, во время и после чтения.
3. Постоянно рисуйте в уме картины, отражающие содержание текста. Задавайте себе вопросы для вовлечения в процесс восприятия эмоций и интеллекта.

4. Подумайте над наиболее интересными местами и сделайте внутренние комментарии к ним, которые потом пригодятся при воспоминании.

Формула ОВОД:

1. Основные мысли.

Прочитайте текст с целью восприятия основных мыслей в их взаимосвязи. Если необходимо, подчеркните основные мысли или выпишите их.

2. Внимательное чтение.

Прочитайте текст очень внимательно, но на этот раз в обратном порядке. Проверьте, правильно ли вы связали главные мысли с вторичными. Повторите по памяти текст как можно подробнее.

3. Обзор.

Бегло просмотрите текст еще раз, но в обратном порядке. Задайте вопросы по существующим пунктам.

4. Наводка.

На уроках литературного чтения очень часто ученикам предлагается выучить какое-либо стихотворение. Традиционный способ заучивания стихотворений – заучивание каждого четверостишия по отдельности, а потом соединение их в единое целое. Но, в таком случае, ученик, рассказывая стихотворение, «запинается» между четверостишиями и не может рассказать его в целом,

без запинок. Запомнить стихи будет гораздо легче, если вместо текста запоминать мысленные образы, так как стихи построены из образов и метафор, способствующих активации воображения. А.И. Розов предлагает следующие способы запоминания стихотворений:

Способ «Фотоаппарат»:

1. Прочитайте стихотворение.

2. Переводите текст в образную форму:

- Прочитайте вслух первую строку стихотворения, концентрируя внимание на содержащихся в ней образах.

- Закройте глаза и попробуйте зримо представить смысл этой фразы в уме. Если возможно, вовлекайте наряду со зрением и другие чувства.

- Перейдите к следующей строфе и сделайте то же самое. Поступайте так со всеми строфами.

- Ясно представьте себе картину образов, содержащихся в стихотворении. Проверьте, так ли это, читая стихотворение вслух, без остановки.

- Попробуйте воссоздать стихотворение, отталкиваясь от мысленных образов. Закройте глаза и попытайтесь воспроизвести образы, которые вам запомнились, опишите их словами, приходящими на ум.

- Проверьте себя, перечитывая стихотворение вслух. Если надо, подправьте образы, перечитывая стихотворение очень внимательно. Исправьте также последовательность, в которой у вас эти образы возникают.

- Вслушивайтесь в звучание слов. Обращайте внимание на ритм и рифмы.

3. Расскажите другу или родственнику о стихотворении; сначала опишите и охарактеризуйте стихи, а потом поделитесь впечатлениями от самого текста.

Можно предложить детям и другой способ запоминания стихов:

Способ «Повторение»:

- Повторяйте каждую фразу не более двух-трех раз. После длительного перерыва вновь повторите ее два-три раза.

- Если стихотворение большое – заучите примерно половину, а потом – все остальное.

- Если стих маленький, то лучше всего постараться запомнить его целиком [7].

В современной педагогике новаторы широко используют игровые ситуации, игровые элементы и игры на уроке. Игры, используемые в обучении, позволяют определить пробелы в конкретных знаниях, умениях и навыках, а также осуществить проектирование эффективного педагогического вмешательства. Тренировочные игры позволяют активизировать непроизвольное запоминание и в тоже время не исключают произвольное запоминание. Так, на уроках чтения можно предложить детям следующие игры и задания, способствующие развитию памяти:

- Найди лишнее слово:

река слон мала
речка лев моль
ручей мак мела

- Из какого произведения слова? Кто автор?

«Братец мой, – отвечает месяц ясный, – не видал я девы красной».

«Замыкали котят: «Надоело нам мяукать...!»

«Тихонько к ней подкрался щенок, прыг – и ухватил за хвост».

Таким образом, учебная деятельность младших школьников требует волевых усилий для того, чтобы удержать в памяти определенный учебный материал. Продуктивность произвольного запоминания зависит, прежде всего, от условий, которые создает учитель: использование наглядности, повторение, самоконтроль, мотивы и установка, осмысливание запоминания. Исследование показало, что уроки чтения предоставляют широкие возможности учителю для тренировки памяти младших школьников.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Культурное развитие специальных функций: память*. Москва, 2010.
2. Михаэлис О.Н. *Сжатый пересказ как условие развития связной речи младших школьников на уроках чтения*. Екатеринбург, 2010.
3. Лурия А.Р. *Улучшаем память – в любом возрасте*. Москва, 1993.
4. Левин А.В. *Развитие речи на уроках чтения*. Москва, 2007.
5. Ляудис В.Я. *Память в процессе развития*. Москва, 2016.
6. Адамович Е.А., Яковлева В.И. *Чтение в начальных классах*. Москва, 2007.
7. Розов А.И. *Память*. Москва, 2012.

References

1. Vygotskij L.S. *Kul'turnoe razvitie special'nyh funkcij: pamyat'*. Moskva, 2010.
2. Miha'elis O.N. *Szhatyj pereskaz kak uslovie razvitiya svyaznoj rechi mladshih shkol'nikov na urokah chteniya*. Ekaterinburg, 2010.
3. Luriya A.R. *Uluchshaem pamyat' – v lyubom vozraste*. Moskva, 1993.
4. Levin A.V. *Razvitie rechi na urokah chteniya*. Moskva, 2007.
5. Lyaudis V.Ya. *Pamyat' v processe razvitiya*. Moskva, 2016.
6. Adamovich E.A., Yakovleva V.I. *Chtenie v nachal'nyh klassah*. Moskva, 2007.
7. Rozov A.I. *Pamyat'*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 378

Shibaev V.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru*

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES TO STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALTIES. This article considers an actual problem of studying of mathematical disciplines by higher education students of non-mathematical specialties. Interactive technologies help students to form logical thinking, contribute to the development of the students skills to independently expand their mathematical knowledge. In the process of implementation of interactive technologies among teacher and students establishes a subject-subject relationship, the emphasis is on dialog interaction. This selection changes the function of the teacher and the student: teacher is now a counselor and a coordinator, he doesn't just take an informative and controlling function, and students, respectively, have more opportunities for independent choice of ways of mastering of a studied material.

Key words: mathematical disciplines, interactive methods, carrying out of lessons of mathematics at higher educational institutions.

В.П. Шибеев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье рассматривается актуальная проблема изучения математических дисциплин в высших учебных заведениях студентами, обучающимися на нематематических специальностях. Интерактивные технологии помогают формировать у студентов логическое мышление; способствуют выработке у студентов умения самостоятельно расширять свои математические знания. В процессе реализации интерактивных технологий между преподавателем и студентом устанавливаются субъект-субъектные отношения, акцент делается на диалоговое взаимодействие. При этом меняются функции преподавателя и студента: преподаватель теперь является консультантом-координатором, а не просто исполняет информирующе-контролирующую функцию, и у студентов соответственно появляется больше возможностей для самостоятельного выбора путей усвоения изучаемого материала.

Ключевые слова: математические дисциплины, интерактивные методы, проведение занятий по математике в высших учебных заведениях.

Современная ситуация в системе высшего образования обусловила и переосмысление методов и приемов обучения в вузах и определила стремление к инвариативным технологиям обучения и управления знаниями. Тем самым от преподавателя требуется инновационное поведение, то есть максимальное развитие индивидуальности каждого студента и личностного потенциала. Между тем, традиционная подготовка специалистов, ориентированная на репродуктивные методы обучения и формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. Поэтому совершенно справедливо утверждение о том, что «основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий» [1].

В этой связи, в процессе обучения важно развивать у студентов такие способности, как творческая активность, креативное мышление, умение быстро адаптироваться к изменчивым потребностям рынка.

Современные инновационные разработки в обучении студентов в большой степени продиктованы применением интерактивных методов, потому что, согласно стандарту, преподаватель в интерактивной форме должен вести теперь не менее двадцати процентов аудиторных занятий по каждой дисциплине. Поэтому ведущее место в современной системе обучения должны занимать инновационные методы подготовки специалистов, от которых в будущем потребуются формирование и реализация инновационной политики. К сожалению, инновации в образовательной деятельности, т. е. использование новых знаний, при-

ёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью [2].

Особого внимания заслуживают активная и интерактивная модели обучения, построенные на взаимодействии преподавателя и студента с учетом принципов индивидуализации, гибкости, контекстного подхода, развития сотрудничества. Между преподавателем и студентом устанавливаются субъект-субъектные отношения, акцент делается на диалоговое взаимодействие. При этом меняются функции преподавателя и студента: преподаватель теперь является консультантом-координатором, а не просто исполняет информирующе-контролирующую функцию, и у студентов соответственно появляется больше возможностей для самостоятельного выбора путей усвоения изучаемого материала [3]. Несомненным достоинством инновационного обучения является и то, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания.

Вузовская программа по математике для разных специальностей имеет свои особенности, курсы сориентированы на потребности смежных дисциплин, но математическое ядро, как правило, общее для всех. Существенную часть государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по дисциплине «Математика» составляет изучение её оснований, к которым традиционно относят, в том числе, математическую логику.

Для комплексного изучения такой трудной и многогранной науки как математика необходимы различные методы проведения лекционных и практических занятий в высших учебных заведениях. Их можно осуществлять с помощью:

1) Интерактивных методов, то есть взаимодействия между преподавателем и студентами. Данные методы обучения можно разделить на игровые и неигровые.

а) Игровые интерактивные методы обучения: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

б) Неигровые интерактивные методы обучения: анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения;

2) Использование новых технологий в обучении, например: лекции-презентации, построение компьютерных графиков и схем и многое другое;

Благодаря данным методам, студенты намного легче усваивают математические дисциплины.

На основе анализа опыта применения интерактивных методов в процессе преподавания математических дисциплин можно отметить, что эти методы достаточно эффективны. Например, достаточно интересен студентам такой интерактивный метод, как Круглый стол. Рассмотрим методику его применения при изучении темы «Интегрирование тригонометрических функций».

Ход проведения занятия:

Вводное слово преподавателя о ходе проведения занятия (5 мин.).

Группой студентов докладывается основной вопрос (20 мин.).

Студенты делятся на подгруппы (4-6 чел.). Им предлагается выдвинуть для обсуждения основные виды интегралов от тригонометрических функций (10 мин.).

Преподавателем формируется банк вопросов для обсуждения и подводятся итоги, формируются вопросы для обсуждения (10 мин.).

В течение 30 мин. проводится обсуждение вопросов, связанных с различными способами вычисления интегралов от тригонометрических функций. Каждая из групп приводит свои аргументы.

Преподаватель одновременно со студентами задаёт вопросы и, наблюдая за дискуссией, оценивает активность студентов,

их знание приемов вычисления интегралов и аргументированность доводов.

Преподаватель подводит итог, аргументируя свои выводы (15 мин.).

Так же круглый стол можно применять при изучении темы «Интегрирование дифференциальных биномов».

Ход проведения занятия:

Вводное слово преподавателя о ходе проведения занятия (5 мин.). Раздача карточек для выставления оценок группам).

Три группы студентов докладывают основной вопрос (по 10 мин.). Группам предлагается подготовиться по заранее заявленному вопросу, выбрав одну из трех случаев теоремы Чебышева.

Группа предлагает для обсуждения подстановку, которая выражает рассматриваемый интеграл через конечное число элементарных функций.

Студентам предлагается оценить выступления конкурентов по 10-балльной шкале. Обсуждение в группах длится 15 мин. (по 5 мин. после выступления каждой группы). Своя группа не оценивается.

Преподавателем формируется банк вопросов для обсуждения и подводятся итоги (10 мин.).

Проводится обсуждение вопросов, связанных с вычислениями рассматриваемых интегралов. Каждая из групп приводит свои аргументы (15 мин.).

Преподаватель одновременно со студентами задает вопросы и, наблюдая за дискуссией, оценивает активность студентов и их аргументы.

Преподаватель подводит итог, аргументируя свои выводы (15 мин.) [4].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что математика представляет собой целый пласт культуры всего человечества. Эта прекрасная наука всесторонне развивает интеллект человека, а значит, ее необходимость в учебной программе студентов высших учебных заведений очень велика. Ведь именно математика помогает студентам научиться рационально и логически мыслить, анализировать различные ситуации в условиях будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Мелехина Е.А. Инновационная деятельность преподавателя как актуальная проблема в контексте реформирования системы высшего профессионального образования. *Преподаватель высшей школы в XXI веке*: труды междунар. науч.- практ. интернет-конф. Ростов на-Дону: Аркоп, 2008. Сб. 6; Ч. 1.
2. Зенкина С.В., Панкратова О.П., Молчанов А.С. Средства информационнокоммуникационной среды в образовательной деятельности вуза. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2012; 24: 84 – 92.
3. Черноморченко С.И., Потапенко О.А. Использование инновационных методов обучения в преподавании управленческих дисциплин. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2014; Т. 3; № 3: 119 – 129.
4. Табачкова М.Ю., Борискина И.П. Интерактивные методы обучения в математике. *Интеграция образования*. 2014; Т. 18; № 3 (76): 65 – 70.

References

1. Melehina E.A. Innovacionnaya deyatel'nost' prepodavatelya kak aktual'naya problema v kontekste reformirovaniya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke*: trudy mezhdunar. nauch.- prakt. internet-konf. Rostov na-Donu: Arkop, 2008. Sb. 6; Ch. 1.
2. Zenkina S.V., Pankratova O.P., Molchanov A.S. Sredstva informacionnokommunikacionnoj sredy v obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2012; 24: 84 – 92.
3. Chernomorchenko S.I., Potapenko O.A. Ispol'zovanie innovacionnyh metodov obucheniya v prepodavanii upravlencheskih disciplin. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2014; T. 3; № 3: 119 – 129.
4. Tabachkova M.Yu., Boriskina I.P. Interaktivnye metody obucheniya v matematike. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; T. 18; № 3 (76): 65 – 70.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 378

Shibaev V.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE OF MODERN HIGH SCHOOL.

In the educational space of a modern higher education institute the position of a teacher greatly changes. A teacher provides support and educational activities to a student, that is, he acts as a consultant, moderator, facilitator, tutor. One of the important characteristics of educational space of modern higher education school is the introduction of learning technologies that are relevant to implementation of the competence approach. In educational process it is necessary to apply interactive teaching methods that facilitate active cognitive activity of future specialists. The author concludes that in a modern university teachers need to use new ways of interacting with students. The learning process is created in a special educational environment, aimed at formation of future specialists with the necessary general cultural and professional competences.

Key words: educational space of modern school, new role of a teacher, advisor, moderator, facilitator, tutor.

В.П. Шибеев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В образовательном пространстве современного вуза изменяется позиция преподавателя. Преподаватель осуществляет сопровождение и поддержку образовательной деятельности студента, то есть выполняет функции консультанта, модератора, фасилитатора, тьютора. Одной из важных характеристик образовательного пространства современного вуза является внедрение технологий обучения, соответствующих реализации компетентностного подхода. В учебном процессе необходимо применять интерактивные методы обучения, способствующие активизации познавательной деятельности будущих специалистов.

Ключевые слова: образовательное пространство, современный вуз, новые функции преподавателя, консультант, модератор, фасилитатор, тьютор.

Основой обеспечения качества образования на современном этапе можно считать взаимоотношения участников образовательного процесса. При этом характер взаимоотношений зависит от ряда условий, прежде всего, от личностных и профессиональных качеств каждого участника педагогического коллектива, индивидуальных особенностей обучающихся, педагогической культуры родителей.

Отношения между всеми участниками образовательного процесса являются равноправными, основанными на гуманистических принципах.

Особую ценность для образовательной организации представляет умение работать в команде, в случае возникновения конфликтных ситуаций соблюдать интересы и поддерживать имидж образовательной организации в целом и каждого участника образовательного процесса в частности.

Важным условием эффективности образовательного процесса является обязательство не допущения ситуаций унижения личности, проявлений дискриминации по половому, национальному и религиозному признаку в отношении других участников образовательного процесса. Сплочённость и соучастие участников образовательного процесса, позволяет быстро, с низкими затратами решать возникающие проблемы, что повышает конкурентоспособность образовательной организации и её привлекательность в образовательном пространстве. Образовательный процесс как взаимодействие представляет собой многоплановое сотрудничество всех сторон. Особое значение приобретает этика делового общения.

Продуктивно организованный образовательный процесс подразумевает высокий уровень педагогического общения между педагогом и обучающимся. Современный стиль общения педагога при этом характеризуется [2]:

- 1) доброжелательностью, позицией заинтересованности старшего коллеги в успехе обучающегося;
- 2) вниманием к мыслительному процессу обучающегося;
- 3) наличием у преподавателя эмпатии — умения поставить себя на место обучающегося, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика;
- 4) сформированностью у преподавателя педагогической рефлексии — способности к анализу собственной профессионально-педагогической деятельности и введение максимально быстрых поправок в образовательный процесс.

Взаимодействие преподавателя и студентов протекает в условиях вузовского образовательного пространства. Рассмотрим его основные характеристики:

- направленность на обеспечение деятельностного характера образования, приобретение опыта совместной деятельности;
- ориентация образовательного пространства на создание условий для саморазвития и самоопределения обучающихся;
- открытость образовательного пространства и его инновационный характер.

С.Е. Старостина к основным характеристикам образовательного пространства современного вуза относит:

- направленность на формирование у студентов компетенций;
- увеличение доли самостоятельной работы студентов;
- изменение роли вузовского преподавателя (консультант, модератор, фасилитатор, тьютор);
- внедрение технологий обучения, соответствующих реализации компетентностного подхода [3, с. 116 – 117].

Описывая одну из характеристик образовательного пространства современного вуза – направленность на становление компетенций, отметим, что логика построения современного ФГОСа педагогического образования «задает» требования к уровню подготовки выпускников, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, сформулированные на языке компетентностей.

Подготовка выпускников к профессиональной деятельности предполагает увеличение доли самостоятельной работы студентов, при этом необходимо усиление ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы и воспитание у студентов творческой активности и инициативы.

Тем самым, в образовательном пространстве современного вуза изменяется позиция преподавателя. Он теперь не просто «передает» знания, а осуществляет сопровождение и поддержку образовательной деятельности студента, то есть выполняет функции консультанта, модератора, фасилитатора, тьютора.

Также одной из характеристик образовательного пространства современного вуза является внедрение технологий обучения, соответствующих реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании (технология развития критического мышления, контекстного обучения, проектного обучения и др.).

Будучи преподавателем математики в аграрном вузе отметим, что большой потенциал в процессе преподавания математических дисциплин имеется у интерактивных технологий. Например, нами используется опыт М.Ю. Табачковой по применению интерактивных методов в процессе преподавания математики. В частности, нами используется метод Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ) При изучении темы «Вычисление производных сложных функций» ход занятия следующий:

- Преподаватель рассказывает о порядке вычисления производных сложных функций (20 мин.), а затем наглядно демонстрирует, как проводятся вычисления таких функций (15 мин.).
- Студенты делятся на группы (по 4-6 чел.), каждая группа выполняет задание по вычислению производных сложных функций (30 мин.).
- группы докладывают о проделанной работе (20 мин.).
- Преподаватель подводит итог, делая замечания и аргументируя свои выводы (5 мин.).

При изучении темы «Степенно-показательные функции и их дифференцирование» ход занятия следующий:

- Преподаватель формулирует задание и дает пояснения (15 мин.).
- Преподаватель демонстрирует, что при помощи логарифмического дифференцирования можно дифференцировать не только степенно-показательные функции, но и сложные.
- Преподавателем выдается раздаточный материал с заданиями для вычисления производных вышеуказанных функций.
- Студенты делятся на группы (по 4-6 чел.) и каждая группа самостоятельно выполняет задания (40 мин.).
- Группы освещают свои результаты вычислений (по 5 мин.).
- Преподавателем организуется дискуссия студентов по поводу правильности расчетов (10 мин.) [4].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что в современном вузе реализуются новые способы взаимодействия со студентами [5]. В процессе обучения создаётся специальная образовательная среда, направленная на формирование у будущих специалистов необходимых общекультурных и профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Жеребятникова Г.В. Образовательное пространство вуза: современное осмысление понятия. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012.
2. Зенкина С.В., Панкратова О.П., Молчанов А.С. Средства информационнокоммуникационной среды в образовательной деятельности вуза. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2012; 24: 84 – 92.
3. Старостина С.Е. *Естественно-научное образование: теоретический аспект*. Новосибирск, 2010.
4. Табачкова М.Ю., Борискина И.П. Интерактивные методы обучения в математике. *Интеграция образования*. 2014; Т. 18; № 3 (76): 65 – 70.
5. Коломина М.В., Кирилина Ю.П., Везилов Т.Г. Опыт реализации кейс-метода на уроках информатики в Астраханском колледже культуры и искусств. *Педагогический журнал*. 2017; Т. 7; № 2А: 278 – 291.
6. Kolomina M.V., Vezirov T.G. Kirilina. Experience of a case-method on the lessons of Informatics in Astrakhan College of culture and arts. *Pedagogical magazine*. 2017; Т. 7. No. 2А: 278 – 291.

References

1. Zherebyatnikova G.V. Obrazovatel'noe prostranstvo vuza: sovremennoe osmyslenie ponyatiya. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sb. st. po mater. XX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk: SibAK, 2012.
2. Zenkina S.V., Pankratova O.P., Molchanov A.S. Sredstva informacionno-kommunikacionnoj sredy v obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2012; 24: 84 – 92.
3. Starostina S.E. *Estestvenno-nauchnoe obrazovanie: teoreticheskij aspekt*. Novosibirsk, 2010.
4. Tabachkova M.Yu., Boriskina I.P. Interaktivnye metody obucheniya v matematike. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; T. 18; № 3 (76): 65 – 70.
5. Kolomina M.V., Kirilina Yu.P., Vezirov T.G. Opyt realizacii kejs-metoda na urokah informatiki v Astrahanskom kolledzhe kul'tury i iskusstv. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2017; T. 7; № 2A: 278 – 291.
6. Kolomina M.V., Vezirov T.G. Kirilina. Experience of a case-method on the lessons of Informatics in Astrakhan College of culture and arts. *Pedagogical magazine*. 2017; T. 7. No. 2A: 278 – 291.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 371

Asilderova M.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS IN THE CONTEXT OF THEIR ETHNO-CULTURAL CHARACTERISTICS. The article identifies and investigates the features of development of system of education of the peoples of the North Caucasus in the context of their ethno-cultural characteristics. It is concluded that the rationale of the essence and character of education of the peoples of the North Caucasus, as well as the factors that define it, is not only an important scientific-theoretical and practical implications for understanding ethnic and cultural peculiarities of peoples in the XXI century retain their uniqueness and originality in the context of growing globalization processes.

Key words: education system, education, ethnic and cultural specifics of peoples of the North Caucasus.

М.М. Асильдерова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В КОНТЕКСТЕ ИХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

В статье выявлены и изучены особенности развития системы воспитания народов Северного Кавказа в контексте их этнокультурных особенностей. Сделан вывод о том, что обоснование сущности и характера воспитания народов Северного Кавказа, а также факторов, его определяющих, имеет не только важное научно-теоретическое, но и практическое значение для понимания этнокультурных особенностей народов, которые в XXI веке сохраняют свою уникальность и своеобразие в условиях нарастающих глобализационных процессов.

Ключевые слова: система воспитания, воспитание, этнокультурные особенности народов Северного Кавказа.

В силу сложившейся исторической общности коренных народов северо-кавказского региона России можно говорить об общих основаниях развития национальных систем воспитания детей и молодежи. Формулируемые и адаптированные к практике воспитательные постулаты, которые создавались одними народностями, легко экстраполировались другими в развитии разных видов педагогического воздействия. При этом каждый из народов на протяжении всего своего развития вносил в воспитательную практику определенные коррективы, самобытные по своему характеру и дополняющие общую картину педагогического процесса. В этой связи целесообразно рассматривать всю сложившуюся воспитательную систему на Северном Кавказе как среду, построенную на единых общепедагогических подходах и этнокультурных основаниях с пониманием тех специфических особенностей, которые присущи тому или иному народу.

Анализ психолого-педагогической, этнографической и исторической литературы, а также собственные исследования показали, что народы Северного Кавказа во все времена истории в качестве основной цели воспитания считали формирование и развитие такой личности, которая способна максимально уверенно и оптимистично переносить различные жизненные трудности, отличается умом, физической силой, сформированностью нравственных качеств. Основываясь на позициях традиционной

педагогики, процесс личностного развития мы рассматриваем в единстве основных составляющих – умственного, нравственно-этического, трудового, эстетического и физического видов воспитания. Основное место в формировании и развитии личностных качеств подростков и молодежи отводится трудовому воспитанию, направленному на овладение необходимыми умениями и навыками выполнения различных видов физической деятельности. Начиная с 6-летнего возраста мальчики и с 4-летнего возраста девочки приобщались к трудовой деятельности, помогая родителям, а уже с 15-ти лет они трудились наравне с родителями и взрослыми.

Способность и мотивированность к труду, готовность к созидательной деятельности высоко оценивались горцами. Важно отметить, что сформированность трудовых навыков являлось показателем развитости человеческих качеств. Сформированность трудовых навыков определяла успешность умственного развития детей и подростков, которым с юных лет прививалась потребность в усвоении знаний, развитии наблюдательности, памяти и сообразительности. Целенаправленному развитию подростка в семье и социуме во многом способствовал народный фольклор, в котором воспевались находчивость, трудолюбие и физическое совершенствование. Интересны наблюдения А. Даринского, описанные в самом начале XX века [1], касаю-

щиеся особенностей семейного воспитания. Как отмечал исследователь, горцы начинают закаливать своих детей буквально с рождения. Закаливанию способствовали подвижные игры, обливание холодной водой в любое время года, упражнения юношей в боевых искусства. Таким образом, реализовывалось присущее народу жизненное кредо, касающееся того, что не может быть полноценного члена общества без привития ребенку и подростку важнейших морально-эстетических норм. Данное кредо определяло особенность развития всей воспитательной системы, как формируемой в масштабе семьи, так и всего общества. Взгляды горцев на совершенство человеческой личности отражены в многочисленных произведениях устного народного творчества. Идеал воспитания характеризовался такими качествами, как служение народу, готовность отдать свою жизнь свою землю, мудрость, физическая сила, уважение к старшим, женщинам, родителям, исполнение обычаев родного племени и т. д.

Из целого ряда свойств и качеств личности, которые целенаправленно формировались у подрастающего поколения, особое место отводилось патриотизму, который предполагал любовь к своей земле, языку, обычаям, народу, а также, человечность [1]. Таким образом, воспитание в горской семье выступало не только первоосновой развития общественной воспитательной системы, но и выступало как многостороннее явление, объединяющее такие составляющие, как уход за ребенком, сохранение его жизни и свободы, развитие умственных, нравственных, физических, эстетических качеств, подготовка к самостоятельной жизни. Можно доказательно утверждать, что вся сложившаяся воспитательная система горских народов была максимально полно сориентирована на формирование гармонично развитой личности, отличалась использованием комплексных форм организации всего воспитательного процесса. Выдвигаемая обществом цель воспитания подрастающего поколения рассматривалась не как удаленная перспектива, а как продуманное руководство к непрерывному, целенаправленному и поэтапному формированию и совершенствованию личностных качеств воспитанников. Как справедливо указывает З.Т. Джалиева, идеальный образ, отражающий неизменный по своей сути нравственно-социальный ориентир, сопутствовал человеку на протяжении всей его жизни и запечатлевался в разнообразных воспитательных средствах, адекватных возрастным особенностям самого субъекта [2]. Именно в вариативности форм и приемов воспитания подрастающих поколений выражается важное внутреннее свойство всей системы общественного воспитания горских народов Северного Кавказа.

Произведения устного народного творчества – сказки, песни, поговорки, пословицы во все времена отличались ярко выраженным воспитательным характером и были востребованы в решении педагогических задач. Через данные произведения подрастающему поколению внушалась гордость за принадлежность к народу, формировалось чувство национального достоинства. Интересна точка зрения В.К. Кочисова, который отмечал, что «колыбельные песни, высказывающие пожелания и надежды матери видеть свое дитя добрым, справедливым, красивым духовно и физически, разговоры с просьбой уберечь его от «зло-человека», постепенно и последовательно меняющиеся играми – вот в чем отражается содержание того совершенного, идеального образа, в стремлении подражать которому у ребенка формируются ценностные социальные ориентиры» [3]. В семейном воспитании виделось важное средство и фундамент социализации личности, закладывались модели общественно значимого поведения.

Раскрывая педагогические ресурсы семейного воспитания, следует указать на две формы горских семей – большую и малую. Этнографы отмечают факт того, что вплоть до начала XX века у всех народов Северного Кавказа преобладала большая патриархальная семья, а начиная с середины прошлого столетия данные семьи начали уступать место малым (нуклеарным) семьям. Данной трансформации во многом способствовало изменение социально-бытового уклада жизни горцев, а также форм семейных отношений. Большая (патриархальная) семья состояла из нескольких десятков человек, отношения между которыми регулировались подчинением младших старшими. Воспитанием детей и подростков в такой семье занимались все родственники, а не родители. Максимальное внимание вопросам воспитания уделяли представители старшего поколения, которые заботились о детях, рассказывали сказки и предания, наставляли в обычаях и традициях, направляли их игры и курировали первые шаги в трудовой деятельности.

В малых семьях воспитанием детей занимались родители и старшие по возрасту братья и сестры, а также близкие родственники. В качестве одной из непреложных норм семейного воспитания являлось привитие ребенку и подростку уважения к своим родителям. Особое место в межличностных отношениях между членами одной семьи занимала совокупность запретов, которые известны под названием «обычаев избегания». Данные запреты принадлежали к сфере морального регулирования и были распространены в кавказском обществе. Данные адаты регламентировали семейный и общественный уклад жизни горских народов, непосредственно влияя на воспитание подрастающих поколений. В этнографической литературе под избеганиями понимается совокупность различных запретов, соблюдаемых супругами в отношении как по отношению к друг к другу, так и в отношении своих детей и родственников [4].

Отрицательные следствия различных избеганий между родителями и детьми следует связать с тем, что строгие правила горской этики требовали от подрастающего поколения беспрекословного подчинения, что накладывало отпечаток отчужденности и суровости на воспитание. Вместе с тем, дагестанский исследователь Н. Самурский в обычаях избегания находит определенные положительные стороны, которые связывает с тем, что «под внешней суровостью деда, отца, брата таилось покровительство старшего, который нёс ответственность перед семьей за каждого его члена, и потому глава горской семьи был скуп на ласки. Это воспитывало и выковывало стальные спартанские характеры» [5]. Таким образом, данный адат, с одной стороны, воспитывал в подростках послушание, беспрекословное подчинение старшим, стыдливость, целомудрие, а, с другой, система запретов не способствовала развитию тёплых отношений между членами семьи, убивала в ребёнке личность и индивидуальность, что приводило к отчуждению ребёнка и родителей друг от друга. Вместе с тем, обычаи и традиции, существовавшие в большой и малой семьях, выступали не только регуляторами, но и трансляторами основ национальной культуры и системы этнических ценностей и отношений. Данную установку в полной мере реализовывала также и окружающая ребенка социальная среда. А.Х. Магомедов писал, что институт куначества выступает в качестве одной из форм искусственного родства, в результате которого «два лица, принадлежащие к разным семьям, родам и даже племенам, вступали друг с другом в близкие дружеские отношения и оказывали друг другу в нужных случаях всяческую помощь и защиту» [6].

Куначество сыграло значительную роль в жизни горцев, в развитии системы воспитания детей и молодежи. Особенно значим тот факт, что куначество сыграло положительную роль во взаимообогащении и взаимовлиянии культур северокавказских и русского народов. Следует отметить, что с исторической трансформацией социальных условий жизни народа данный институт значительно изменился и до наших дней практически и сохранился в первоначальном виде.

Из общественных форм и традиций родового уклада жизни до позднейшего времени дошли обычаи искусственного родства через усыновление, к чему прибегали, преимущественно, в бедных семьях. При этом важно указать на то, что усыновлялись в подавляющем большинстве родственники. С согласия родителей усыновляемый переходил в усыновляющую семью, воспитывался как родной сын, а после смерти отца становился на главе всего хозяйства и выполнял возлагаемые на него обязанности [7]. Если усыновлялся чужеродец, то в этом случае нарушался принцип наследования имущества, которое после смерти главы семьи переходило к ближайшим родственникам. Подобный взгляд на усыновление чужеродца правильно подметил М.М. Ковалевский, который указывал, что «пока у известного лица имеются родственники в мужской линии, он не вправе усыновить кого-либо; сделать это значило бы обнаружить решительное стремление обойти родственников при наследовании, чего последние отнюдь не допустят» [8].

Вместе с тем, важно выразить представление об усыновлении как необходимости установления покровительства и оказания помощи лицам, оказавшимся в тяжелых жизненных ситуациях. Являясь делом священным, усыновление осуществлялось не только в детстве, но и в более зрелом возрасте. Подтверждая факт того, что родовый уклад жизни горских народов способствовал формированию социально-ориентированной воспитательной системы, следует отметить, что с точки зрения общественного воспитания молодежи большой вклад внесли древнейшие органы общественного самоуправления – народные собрания и

«Советы старейшин» («Хаса» – в Кабарде, «Ныхас», «Беседа» – в Осетии, «Халхъны джиылыу» – в Балкарии), устраиваемые, как правило, в центре села или на определенных возвышенностях [9]. В нартских сказаниях часто встречается слово «Хаса» и «Ныхас». При мы читаем, что каждый год нарти собирали большую Хасу, на которой решали важные общественные дела и устраивали состязания в силе, ловкости и храбрости молодых людей. «Ныхас» был важнейшим социальным институтом и круг вопросов, которые обсуждались был чрезвычайно широк. На «Ныхасе» горцы демонстрировали красноречие, упражнялись в стрельбе и народных промыслах, а сказители рассказывали сказки, легенды и народные предания. В этом «Ныхас» выполнял воспитательные функции, выступая важнейшим воспита-

тельным ресурсом, позволяющим результаты семейного воспитания выносить на уровень общественного одобрения.

Таким образом, в масштабе общества складывалась уникальная социально-педагогическая система, которая строилась на национальных особенностях и в полной мере учитывала уклад жизни, народные традиции и обычаи, незыблемые законы межпоколенного взаимодействия и продуктивного сотрудничества. Обоснование сущности и характера воспитания народов Северного Кавказа, а также факторов, его определяющих, имеет не только важное научно-теоретическое, но и практическое значение для понимания этнокультурных особенностей народов, которые в XXI веке сохраняют свою уникальность и своеобразие в условиях нарастающих глобализационных процессов.

Библиографический список

1. Даринский А. Семья у кавказских горцев. *Записки общества истории, филологии и права при Варшавском университете*. Варшава, 1903.
2. Джелиева З.Т. Осетинская народная педагогика об идеале совершенной личности. *Актуальные проблемы современной педагогики*. Владикавказ, 2001.
3. Кочисов В.К. *Актуальные вопросы развития образования и педагогической мысли в Осетии: история, теория, практика*. Владикавказ, 1997.
4. Смирнова Я.С. Избегание и процесс его отмирания у народов Северного Кавказа. *Этнические и культурно-бытовые процессы у народов Кавказа*. Москва, 1978.
5. Самурский Н. (Эфендиев). *Дагестан*. Москва-Ленинград, 1925.
6. Магомедов А.Х. *Общественный строй и быт осетин (XVII – XIX вв.)*. Орджоникидзе, 1974.
7. Чауский С.В. Формы искусственного родства у кавказских народов. *Кавказский вестник*. 1885; 6: 110.
8. Ковалевский М.М. *Современный обычай и древний закон. Обычное право осетин в историко-сравнительном освещении*. – Москва, 1886; Т. 1.
9. Хатаев Е.Е. *Этнопедагогика Северного Кавказа*. Владикавказ, 2000.

References

1. Darinskij A. Sem'ya u kavkazskih gorcev. *Zapiski obschestva istorii, filologii i prava pri Varshavskom universitete*. Varshava, 1903.
2. Dzhelieva Z.T. Osetinskaya narodnaya pedagogika ob ideale sovershennoj lichnosti. *Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogiki*. Vladikavkaz, 2001.
3. Kochisov V.K. *Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli v Osetii: istoriya, teoriya, praktika*. Vladikavkaz, 1997.
4. Smirnova Ya.S. Izbeganie i process ego otmiraniya u narodov Severnogo Kavkaza. *Etnicheskie i kul'turno-bytovye processy u narodov Kavkaza*. Moskva, 1978.
5. Samurskij N. (Efendiev). *Dagestan*. Moskva-Leningrad, 1925.
6. Magometov A.H. *Obschestvennyj stroj i byt osetin (XVII – XIX vv.)*. Ordzhonikidze, 1974.
7. Chauskij S.V. Formy iskusstvennogo rodstva u kavkazskih narodov. *Kavkazskij vestnik*. 1885; 6: 110.
8. Kovalevskij M.M. *Sovremennij obyčaj i drevnij zakon. Obychnoe pravo osetin v istoriko-sravnitel'nom osveschenii*. – Moskva, 1886; T. 1.
9. Hataev E.E. *Etnopedagogika Severnogo Kavkaza*. Vladikavkaz, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.10.17

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.9; 159.942

Akimova M.O., senior teacher, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: beautiful_girl@mail.ru

Ishchenko T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tatiana-dial@mail.ru

A SPECIALIST OF RUSSIAN EMERGENCY MINISTRY AS A SUBJECT OF EXPRESSION OF EMOTIONS. The article discusses a theoretical analysis of emotional sphere specifics of Russian Emergency Ministry's specialists. The authors analyse the main emotional theories and sort out scientists' main ideas that enable outlining the key specifics of activities performed by Emergency Ministry's specialists and considering the latter as actors of emotions display. Through the analysis of the emotional sphere of Russian Emergency Ministry's specialists, such notions as an emotional individuality, emotionality, emotional stability, emotional and volitional self-regulation of a personality are characterised.

Key words: emotions, emotional sphere, specialist of Russian Emergency Ministry, emotional individuality, emotionality, emotional stability, emotional and volitional self-regulation of a personality.

М.О. Акимова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск, E-mail: beautiful_girl@mail.ru

Т.Н. Ищенко, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск, E-mail: tatiana-dial@mail.ru

СПЕЦИАЛИСТ МЧС КАК СУБЪЕКТ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ

В статье осуществлён теоретический анализ особенностей эмоциональной сферы специалистов МЧС. Авторами рассматриваются основные теории эмоций и выделяются основные идеи ученых, позволяющие выявить ключевые характеристики деятельности специалистов МЧС и рассмотреть их как субъектов проявления эмоций. При анализе эмоциональной сферы специалистов МЧС даётся характеристика таким понятиям как эмоциональная индивидуальность, эмоциональность, эмоциональная стойкость, эмоционально-волевая саморегуляция личности.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, специалист МЧС, эмоциональная индивидуальность, эмоциональность, эмоциональная стойкость, эмоционально-волевая саморегуляция личности.

Рассмотрение специфики развития эмоций у представителей различных профессий, особенно тех, которые связаны с пребыванием человека в экстремальных ситуациях, сегодня все больше привлекает внимание специалистов различных научных сфер, поскольку эмоции тесно связаны с психологическим здоровьем, благополучием человека. Многие исследователи обнаружили острую необходимость обратиться к детальному изучению эмоционального мира личности как главного регулятора её жизненной стабильности. Во многих психологических исследованиях отмечается, что психоэмоциональная устойчивость, эмоциональное саморегулирование, эмоциональный интеллект и психоэмоциональная компетентность важную роль играют в становлении и развитии психической, социальной и интеллектуальной сфер.

В последние годы роль эмоциональной жизни человека становится определяющей, что является положительным шагом в развитии общества. Эмоционально уравновешенная личность – это человек, который с успехом преодолевает препятствия на пути к достижению цели. Это личность, которая способна мотивировать себя, находится в согласии с собой, может играть свой эмоциональный мир и других вокруг, вдумчиво подходить к решению жизненных и профессиональных проблем, которая в целом характеризуется открытостью к окружающему миру. Эмоциональный путь личности характеризуется положительными и/

или отрицательными переживаниями и требует от профессионала, особенно от специалиста МЧС, «эмоциональной» разумности, «эмоционального» самосовершенствования как средства достижения успешной самореализации личности, открытия и проявления собственного потенциала. Понимание эмоционального мира – это путь к профессии эрготической системы «человек – человек», к которой относятся и специалисты МЧС. Это необходимый источник для всех успешных начинаний профессионала, глубокого понимания себя и выстраивания успешных взаимодействий с окружающими людьми.

Существует довольно много научных трудов, посвященных изучению эмоциональной сферы личности, особенностям и поиску эффективных форм её развития. Так, К.Е. Изард понимал под эмоциями чувство, мотивирующее и направляющее восприятие человека, его мышление и действия [1]. Учёный отмечал, что эмоция мотивирует, мобилизует энергию, руководит мыслительной и физической активностью индивида. Е.П. Ильин пишет, что «чаще всего эмоции определяются как переживание, как душевное волнение» [2, с. 52]. Р.С. Немов рассматривает эмоции как «класс психофизиологических явлений, которые представляют собой внутренние, субъективно переживаемые психические и физические состояния человека, сопровождаемые приятными или неприятными ощущениями» [3, с. 489]. А согласно С.Л. Рубинштейну, эмоции представляют «субъективную форму

проявления потребностей» [3, с. 423]. В отечественной психологической литературе подчеркивается, что эмоции – это психологические состояния, разновидность переживаний, обусловленных игрой внутренних инстинктивных сил, и отношениями человека с окружающим миром.

Таким образом, в ряде исследований отражается взаимосвязь чувственной и рациональной сфер человека. О роли эмоций для нас важно их влияние на восприятие, мышление и действия человека, субъектно переживаемые психические и физические состояния человека. Можем предположить, что эмоции связаны как с сознанием, деятельностью человека, так и с переживаниями, то есть эмоциями управляют чувственная и рациональная сферы. Говоря о деятельности, для нас важна идея А.Н. Леонтьева об эмоциях, выполняющих функцию внутренних сигналов, которые отражают отношение между мотивами и результатами отвечающей им деятельности субъекта, что является важной характеристикой сотрудников МЧС.

Эмоция представляет собой чрезвычайно сложное явление, что связывается Е.П. Ильиным с основной причиной существования различных подходов и теорий эмоций. Переживания, которые приобретают определенность в результате возникновения разнообразных эмоций, выступают в качестве побудительных факторов как для закрепления успешных способов деятельности (в случае неоднократного удовлетворения потребности и проявления позитивных эмоций), так и для торможения неэффективных и поиска эффективных способов достижения цели (в случае несоответствия запрограммированного и полученного результатов и возникновения негативных эмоций). В этом контексте близкими являются идеи, изложенные авторами фрустрационных теорий эмоций (Дж. Дьюи, Э. Клаппером, Л. Фестингером), которые убеждены, что позитивные или негативные эмоции возникают в результате оценки степени успешности (неуспешности) достижения цели и удовлетворения потребности. При этом Дж. Дьюи рассматривает факт возникновения эмоций в связи с адаптацией человека к среде, когда появляются преграды для осуществления инстинктивных или произвольных действий и возникает определенное напряжение, связанное с неспособностью выработанных привычек и идеалов обеспечить адаптацию в такой ситуации.

В нашем исследовании при рассмотрении природы эмоций особое внимание уделяется психическим механизмам мышления. С этой целью остановимся на когнитивных теориях эмоций, представители которых считают, что эмоции возникают в той или другой ситуации как в результате висцеральных реакций организма, так и благодаря прошлому опыту, который используется для оценки конкретной ситуации с позиции удовлетворения текущих потребностей и интересов (С. Шехтер), под воздействием познавательной активности как определенной тенденции в переживании человека (М. Арнольд, Р. Лазарус).

И.Ф. Герберт и В. Вундт развили интеллектуалистическую теорию и утверждали, что «органические проявления эмоций есть следствие психических явлений» [4, с. 128]. Ч. Дарвин показал эмоции как «ответ организма на внешнюю ситуацию» [4, с. 129]. У. Джеймс и Г.Н. Ланге описывали эмоции как «следствие определенных физиологических реакций организма» [4, с. 166]. У. Кеннон утверждал, что эмоции возникают «вследствие специфической реакции центральной нервной системы и в частности – таламуса» [5, с. 125]. Его последователь П. Бард, показал, что эмоциональные реакции возникают «при активизации гипоталамуса и центральных частей лимбической системы» [5, с. 126]. В приведенных теориях эмоции рассматриваются в трех аспектах как: следствие психических явлений, физиологических реакций организма, реакции центральной нервной системы.

Общие положения современной концепции эмоций отражаются в работах В.К. Вилюнаса, Л.С. Выготского, Б.И. Додонов, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона и др. В исследованиях этих ученых рассматриваются основные свойства эмоций как специфических явлений психики человека, анализируются возрастные особенности эмоциональной сферы личности, индивидуальные и типичные проявления эмоций и пр. Исследователи пришли к выводу, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных психических процессов, где когнитивно-интеллектуальные психические процессы выполняют функцию рационального познания, что для деятельности специалиста МЧС имеет особое значение.

Эмоции занимают важное место в организации психической жизни человека, поскольку выполняют мобилизационную

и интегративно-защитную роль. Кроме того, эмоция – это самая непосредственная, заметная и общая функция организма, которая играет жизненно важную роль в деятельности человека. Возникая в деятельности, эмоции также способны выполнять свою ведущую роль – функцию внутренней регуляции деятельности, которая, по сути, включает оценки и побуждения. Эмоции не существуют без деятельности, они возникают в ее процессе и существенно влияют на нее. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «эмоции не только обуславливают деятельность личности, но и сами обуславливаются ею» [6, с. 149]. Учёный считал, что позитивное или негативное качество эмоции определяется соотношением между целью и результатом деятельности.

По мнению В.В. Давыдова, деятельность как целостность включает в себя нужды, потребности, эмоции, задачи, действия, мотивы, средства, познавательные планы, волю. Существенным моментом в профессиональной деятельности специалиста МЧС является эмоциональный настрой личности. В.В. Давыдов полагал, что общая функция эмоций заключается в том, что именно они позволяют человеку поставить ту или другую жизненную задачу, интегративно определить её физические, духовно-моральные средства для её решения.

А.Н. Леонтьев утверждал, что особенность эмоций заключается в том, что они отображают соотношение между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации соответствующей им деятельности субъекта.

Характерной особенностью эмоций является то, что они полностью захватывают личность. Осуществляя почти молниеносную интеграцию, то есть объединяя в целое всех функций организма, эмоции сигнализируют о полезных или вредных воздействиях на него, благодаря чему они имеют универсальное значение для его жизни. Охватывая все разновидности переживаний человека, – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального ощущения жизни, эмоции становятся как позитивным фактором в жизнедеятельности, вызывая активность организма, так и негативным, подавляя все его функции [7]. Эмоции включают три взаимосвязанных компонента: внутренний (психические переживания); внешний (такие мимические движения, как поза, смех, плач и др.); комбинированный (изменения в дыхании, кровообращении, деятельности желез и т.п., вплоть до глубоких изменений в обмене веществ). В любой деятельности человека присутствуют все эти эмоциональные компоненты.

Эмоции являются специфической формой взаимодействия человека со средой, направленной на познание и преобразование мира, а также себя в этом мире. На феноменологическом уровне эмоция проявляется как переживание того, что имеет непосредственную значимость для субъекта.

Эмоции в жизни человека выполняют целый ряд различных функций: коммуникативную (обеспечивает процесс общения между людьми, передавая информацию посредством внешних выражений); мотивационную (могут выступать в качестве самостоятельных источников активности человека); регулирующую (определяют общий уровень активности личности и могут временно понижать ее или же повышать); сигнальную (служат сигналами, дающими информацию о том, что происходит в данный момент с организмом человека); защитную (способны предохранять организм человека от различных угроз его благополучию) [7].

Б.И. Додонов вводит понятие «эмоциональная индивидуальность», которым он обозначает «совокупность индивидуальных эмоциональных свойств, представляющих собой относительно самостоятельные измерения индивидуальности» [7, с. 269]. Эмоциональная индивидуальность охватывает динамические особенности чувств, стереотипы эмоционального реагирования на типичные жизненные ситуации, которые возникают на основе постоянных эмоциональных отношений (как составляющие характера), типы общей эмоциональной направленности личности.

При анализе эмоциональной сферы человека особый интерес представляет понятие «эмоциональность», рассматриваемое рядом ученых (В.С. Мерлин, А.Е. Ольшанникова, Б.М. Теплов и др.) как свойство человека, характеризующее содержание, качество и динамику его эмоций и в том числе чувств. Под эмоциональностью в психологии понимается личностное свойство, которое характеризует склонность человека быстро и ярко проявлять эмоции. Это легкая возбудимость и сфера проявления человеком своего темперамента, которая определяет частоту и степень выражения эмоций и чувств, а также характеризуется впечатлительностью, чувствительностью и импуль-

сивностью [8]. Разрабатывая концепцию психического развития, Л.С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития», отмечая особую значимость феномена ключевого переживания, которое по своему содержанию должно быть отнесено к области эмоциональных явлений [8].

Важным в контексте нашего исследования эмоциональной сферы специалистов МЧС является анализ феномена «эмоциональная стойкость», которая определяется как неподвластность эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий, которая является интегрированным свойством психики и выражается в способности человека преодолевать состояние чрезмерного эмоционального возбуждения в процессе осуществления сложной деятельности и контролировать поведение в тяжелых жизненных ситуациях. Эмоциональная стойкость уменьшает негативное влияние сильных эмоциональных влияний, предупреждает психологические расстройства, способствует выявлению готовности к действиям в напряженных ситуациях, иначе говоря, это один из психологических факторов надежности, эффективности и успеха в деятельности в экстремальных обстоятельствах.

Предпосылки эмоциональной стойкости личности заложены в содержании эмоций, чувств, динамике психики, в зависимости от потребностей, мотивов, воли, подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению поставленных заданий. В совместной деятельности эмоциональная стойкость человека поддерживается сплоченностью группы, коллектива, взаимным доверием и уверенностью, навыками успешных взаимодействий. Вышеописанное связано с понятием «эмоционально-волевая саморегуляция личности», рассматриваемая как система приемов самовлияния с целью повышения эмоционально-волевой стойкости в экстремальных ситуациях [9].

Для того чтобы проанализировать роль эмоций в профессиональной деятельности специалиста МЧС, необходимо рассмотреть специфику и особенности данной профессии. В экстремальных ситуациях служебной деятельности все, на чем основывается здравый смысл, фактически теряет свое значение. Угроза смерти и постоянное ощущение возможности ее нарастания, получения травм и увечья – все это подрывает веру в смысл жизни. Специалист МЧС находится в постоянном напряжении между собственным чувством самосохранения и верой в убеждения о необходимости выполнения конкретных заданий. Чем больше риска и опасности в работе специалиста МЧС, тем больше ему нужно владеть своим эмоциональным состоянием.

Работа специалиста МЧС происходит в экстремальных условиях, таких как ликвидация пожаров, последствий аварий, стихийных бедствий и относится к категории наиболее сложных и опасных профессий для жизни и здоровья человека. Даже после непродолжительного пребывания в экстремальных условиях, такие подкрепляются дополнительно тяжелым физическим трудом, у сотрудников спасательных подразделений отмечается заторможенность, психический дискомфорт, апатия, шум и тяжесть в голове, вялость, эмоциональная напряженность, повышенная раздражительность и чувствительность к разным проявлениям внешней среды. Все это негативно сказывается на психическом и физическом состоянии человека.

Как утверждает В.А. Толочек, профессии отмеченной направленности обеспечивают поддержку и управление разными

социальными процессами и требуют от их субъектов нередко полярных качеств: умение быть требовательным и в тоже время доброжелательным, внимательным; строго следовать этическим и правовым нормам и уметь быстро ориентироваться в неординарных ситуациях; строго придерживаться технологического регламента и быстро принимать решение в экстремальных ситуациях; собственным примером определять и поддерживать нормы поведения и общения и т. д. [10]. По мнению Н.В. Самоукиной, главное содержание труда профессий такого типа заключается в умении субъекта профессиональной деятельности «...взаимодействовать с людьми и общаться» [11, с. 62]. Кроме того, специалист отмеченной направленности должен хорошо ориентироваться в производственной отрасли, где осуществляется работа, и быть подготовленным к эффективному деловому общению.

Особенностями профессиональной деятельности специалистов МЧС является выполнение профессионального задания в необычных условиях, соединенных с опасностью для жизни и здоровья. Успешность профессиональной деятельности в значительной степени зависит от психологических особенностей субъекта этой деятельности [12]. Не все люди способны к выполнению такой работы, которой заняты специалисты МЧС. Только физически тренированный и психически стойкий организм может переносить значительные перегрузки соматической и нервной систем. Эффективная работа специалистов МЧС зависит не только от физических и интеллектуальных возможностей, но и от способности проявлять в условиях растущего психического напряжения ответственность, самостоятельность, готовность к принятию решений в условиях дефицита времени, эмоционально-волевою стойкость, настойчивость, решительность и т.п. Ведущую роль в формировании стрессоустойчивости и самоконтроля играют именно эмоции. Эмоциональные особенности являются одной из важных характеристик специалистов МЧС, которые рассматриваются как показатели их формирования и эмоциональных переживаний, влияющих на перестройку взглядов и отношение к действительности.

Проблема формирования эмоциональной сферы специалиста МЧС является достаточно важной, так как формирование эмоциональной сферы тесно связано с процессом развития других сфер личности (когнитивной, мотививно-аксиологической и поведенческо-деятельностной). Чрезвычайные обстоятельства, являющиеся неотъемлемой частью профессионального опыта специалистов МЧС, создают условия деятельности связанные с угрозой для их жизни, физического и психического здоровья, а также с угрозой жизни, здоровью и благополучию окружающих, с массовыми человеческими жертвами и значительными материальными потерями. Экстремальные ситуации в работе всегда имеют стрессогенный характер с большой эмоциональной нагрузкой, которая обусловлена особенностями деятельности: систематической работой в необычной среде, постоянной угрозе жизни и здоровью; большой физической нагрузкой, связанной с демонтажем конструкций и оборудования, высоким темпом работы; трудностями, которые обусловлены необходимостью проведения работ в ограниченном пространстве и т.п. Специфика деятельности имеет серьезное влияние на физическое и психическое состояние специалиста. Именно поэтому важное значение имеет изучение специалиста МЧС как субъекта проявления эмоций.

Библиографический список

1. Изард К.Е. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
2. Ильин Е.П. *Психология воли*. Санкт-Петербург: ООО «Питер-пресс», 2009.
3. Немов Р.С. *Психологический словарь*. Москва: ВЛАДОС, 2007.
4. Чижова К.И. Психологическая сущность эмоциональной сферы личности. *Вестник экономической интеграции*. 2014; 1: 166 – 170.
5. Гурьев М.Е. Сущность и структура эмоциональной сферы личности. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2014; 41: 125 – 139.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
7. Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. *Психология деятельности в экстремальных ситуациях*. Харьков: Издательство «Гуманитарный центр», 2007.
8. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: АСТ Астрель Хранитель, 2008.
9. Рапацевич Е.С. *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск: Современное слово, 2005.
10. Федосина С.С. Особенности значения понятия «эмоция» в научных теориях эмоциональных явлений. *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: Материалы научно-практической заочной конференции*. Санкт-Петербург: Издательство НИИРП, 2011; 1: 33 – 39.
11. Федосина С.С. Концепт «эмоция» и его субконцепты в научных теориях эмоциональных явлений. *Вестник Пермского университета*. 2011; 1 (5): 61 – 65.
12. Ильин Е.П. *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.

References

1. Izzard K.E. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
2. Il'in E.P. *Psihologiya voli*. Sankt-Peterburg: OOO «Piter-press», 2009.
3. Nemov R.S. *Psihologicheskij slovar'*. Moskva: VLADOS, 2007.
4. Chizhova K.I. Psihologicheskaya suschnost' `emocional'noj sfery lichnosti. *Vestnik `ekonomicheskoy integracii*. 2014; 1: 166 – 170.
5. Gur'ev M.E. Suschnost' i struktura `emocional'noj sfery lichnosti. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*. 2014; 41: 125 – 139.
6. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
7. Smirnov B.A., Dolgoplova E.V. *Psihologiya deyatel'nosti v `ekstremal'nyh situacijah*. Har'kov: Izdatel'stvo «Gumanitarnyj centr», 2007.
8. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: AST Astrel' Hranitel', 2008.
9. Rapacevich E.S. *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya `enciklopediya*. Minsk: Sovrem. slovo, 2005.
10. Fedosina S.S. Osobennosti znacheniya ponyatiya «`emociya» v nauchnyh teoriyah `emocional'nyh yavlenij. *Integrativnyj podhod k psihologii cheloveka i social'nomu vzaimodejstviyu lyudej: Materialy nauchno-prakticheskoy zaochnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo NIIRR, 2011; 1: 33 – 39.
11. Fedosina S.S. Koncept «`emociya» i ego subkoncepty v nauchnyh teoriyah `emocional'nyh yavlenij. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2011; 1 (5): 61 – 65.
12. Il'in E.P. *Differencial'naya psihologiya professional'noj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.10.17

УДК 331.1

Badahova I.T., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: HYPERLINKmailto:kcsu@mail.ru kcsu@mail.ru

ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION OF THE TEACHER AND THE STUDENTS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY. Efficiently organized educational process implies a high level of pedagogic communication between a teacher and students. Solidarity and complicity between participants of educational process allows quick solving problems, which increases the competitiveness of the educational organization and its attractiveness in the educational space. The educational process as an interaction is a multidimensional cooperation of all parties. The most efficient way of interaction between the teacher and the students is when interactive learning technologies, modern models of the so-called blended learning are used. In the practice of teaching their disciplines professors from many domestic universities pay great attention to the interactive teaching methods – the methods based on cooperation of participants of educational process: between a student and teacher and between students themselves.

Key words: pedagogical communication, interaction, university, students, progressive educational technologies.

И.Т. Бадахова, канд. ист. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

На сегодняшний день продуктивно организованный образовательный процесс подразумевает высокий уровень педагогического общения между педагогом и обучающимся. Сплочённость и соучастие участников образовательного процесса, позволяет быстро, с низкими затратами решать возникающие проблемы, что повышает конкурентоспособность образовательной организации и её привлекательность в образовательном пространстве. Образовательный процесс как взаимодействие представляет собой многоплановое сотрудничество всех сторон. Наиболее эффективно реализуется взаимодействие преподавателя и студентов при использовании интерактивных технологий обучения, современных моделей так называемого смешанного обучения. В практике преподавания своих дисциплин преподаватели многих отечественных вузов уделяют большое внимание интерактивным методам обучения – методам, построенным на взаимодействии участников образовательного процесса: между студентом и преподавателем и между самими студентами.

Ключевые слова: педагогическое общение, взаимодействие, вуз, студенты, прогрессивные технологии обучения.

Основой обеспечения качества образования на современном этапе можно считать взаимоотношения участников образовательного процесса. При этом характер взаимоотношений зависит от ряда условий, прежде всего, от личностных и профессиональных качеств каждого участника педагогического коллектива, индивидуальных особенностей обучающихся, педагогической культуры родителей. Отношения между всеми участниками образовательного процесса являются равноправными, осно-

ванными на гуманистических принципах. Особую ценность для образовательной организации представляет умение работать в команде, в случае возникновения конфликтных ситуаций соблюдать интересы и поддерживать имидж образовательной организации в целом и каждого участника образовательного процесса в частности. Важным условием эффективности образовательного процесса является обязательство не допущения ситуаций унижения личности, проявлений дискриминации по половому, на-

Таблица 1

Профессиональные качества педагога с высоким уровнем педагогического общения

№	Качества и проявления педагога	Их характеристика
1.	внимание к мыслительному процессу студентов.	За малейшее движение мысли со стороны студентов требуется немедленная поддержка и одобрение, любой знак, что мысль замечена;
2.	Эмпатия	наличие у преподавателя умения поставить себя на место обучающегося, понять цели, мотивы его деятельности, прогнозировать направления развития студентов
3.	Доброжелательность	позиция заинтересованности старшего коллеги в успехе каждого студента
4.	Рефлексия	постоянный анализ собственной деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью студентов, и введение максимально быстрых поправок в образовательный процесс.

циональному и религиозному признаку в отношении других участников образовательного процесса.

Сплочённость и соучастие участников образовательного процесса, позволяет быстро, с низкими затратами решать возникающие проблемы, что повышает конкурентоспособность образовательной организации и её привлекательность в образовательном пространстве.

Образовательный процесс как взаимодействие представляет собой многоплановое сотрудничество всех сторон. Особое значение приобретает этика делового общения.

На сегодняшний день продуктивно организованный образовательный процесс подразумевает высокий уровень педагогического общения между педагогом и обучающимся.

Стоит отметить, что стиль общения педагога при этом характеризуется [1] (см. табл. 1):

В образовательном процессе нередко ситуации возникновения конфликта между его участниками. Поэтому педагогу, особенно необходимо иметь знания в области конфликтологии.

Обучение по дисциплине в смешанной форме проводится как традиционно, в аудитории, так и с использованием технологичного электронного обучения, в системе электронного обеспечения, а образовательный процесс, спроектированный и организованный в такой форме, сочетает в себе лучшие черты обоих подходов и, во многом, лишен их недостатков.

Одной из наиболее перспективных моделей смешанного обучения является «перевернутый класс», сущность которого заключается в перестановке ключевых компонентов образовательного процесса.

Родоначальниками модели «перевернутого класса» стали американские учителя химии Аарон Самс и Джонатан Бергманн, которые в 2004 г. придумали сам термин «перевернутый класс» (flipped classroom).

Смысл образовательной технологии «перевернутый класс» заключается в том, что учащиеся (студенты) осваивают теоретический материал не в аудитории, слушая объяснения преподавателя (как при традиционном обучении), а дома, через сеть

Таблица 2

Причины возникновения проблемной ситуации в деятельности педагога [1]

Аспекты взаимоотношений в педагогическом процессе	Признаки педагогической проблемной ситуации
Нетактичные поступки педагога	Растерянность как ответная реакция на грубость обучающегося
Формализм и необоснованная строгость педагога при выполнении своих обязанностей	Эмоциональный срыв в случае невыполнения требований педагога
Перенесение, трансформация процессуальных и результативных сторон деятельности обучающегося на его личные свойства	Неопределенность, недоумение педагога, например, когда рушатся его представления об ученике. Неопределенность сведений об объективной ситуации
Поверхностное познание личности, которое ограничивается следующими основными показателями: послушанием, дисциплиной, внешним видом, его отношением к педагогу	Неструктурированность, неупорядоченность процесса познания и понимания. У педагога возникает проблемная ситуация в результате столкновения, несовпадения эталона обучающегося с реальностью
Аккумуляция деструктивных отношений в педагогическом общении	Неожиданность, новизна возникает в тех случаях, когда учитель осуществлял гиперопеку, контролировал каждый шаг и воспитанники в свою очередь «взбунтовались».
Замечания в адрес педагога, сделанные в присутствии других людей	Педагог поглощен своими переживаниями по поводу полученного незаслуженного (как он считает) упрека. Иногда проявляется в стремлении превращать небольшие неурядицы в сложные проблемы
Ожидание какого-либо значимого события	Напряженность выражается в том, что педагог постоянно сомневается в благополучном проведении занятия. Может иметь длительную продолжительность
Педагог значительную часть рабочего времени находится в напряжении	Длительность нервно-психического напряжения, снижение стрессоустойчивости
Педагог очень эмоционально реагирует на рассогласование в своей деятельности	Повышенный тонус эмоционального напряжения

По мнению многих специалистов, с точки зрения повышения качества образования и эффективности образовательного процесса, перспективным является смешанное обучение, которое обладает наибольшим потенциалом, однако оно практически не используется в российских вузах, в отличие от вузов Европы и США.

Интернет, просматривая записанные или подобранные преподавателем видеоролики, при необходимости обращаясь к учебнику и дополнительным ресурсам [2].

При этом аудиторное время используется для более эффективных форм учебной работы – выполнения практических заданий на повторение и закрепление теоретического материала,

Таблица 3

Основные характеристики кооперативного обучения

№	Характеристики	Их содержание
1.	Персональная ответственность	Все члены команды ответственны за свою часть работы, так как успех всей команды зависит от индивидуальной работы каждого обучающегося – члена команды
2.	Позитивная взаимная зависимость	Члены команды обязаны полагаться друг на друга, чтобы достичь своей цели.
3.	Навыки работы в команде	Студенты стимулируются и мотивируются развивать следующие умения и навыки: строить взаимное доверие, руководить действиями других (лидерство), принимать решения, общаться и улаживать конфликты
4.	Командное взаимодействие	Студенты – члены группы вместе формулируют цели для всей группы, периодически оценивают работу всей команды и определяют недостатки в командной работе для того, чтобы в будущем функционировать еще лучше
5.	Разнородность группы	Каждый студент выигрывает от того, что работает с отличными от него самого людьми в группе

освоенного дома, часто в небольших группах, получающих разные задания в зависимости от уровня подготовки. В результате преподаватель в большей степени выполняет роль наставника и организатора образовательного процесса.

При такой организации заметная роль отводится активным и интерактивным методам обучения (мини-проектам, деловым, ролевым играм и т. п.), эффективно используются современные образовательные технологии. Предложенная А. Самсом и Д. Бергманом модель оказалась настолько успешной, что вскоре она стала завоевывать популярность во всем мире, проникая на все уровни образования [2].

В практике преподавания своих дисциплин преподаватели многих отечественных вузов уделяют большое внимание интерактивным методам обучения – методам, построенным на взаимодействии участников образовательного процесса: между студентом и преподавателем и между самими студентами.

К интерактивным методам обучения относятся, в частности, кооперативное, проблемное и проектное обучение и др.

Кооперативное обучение – это структурированная учебная деятельность малых групп, члены которых работают совместно

(кооперируются), для достижения максимальной эффективности обучения.

Идея кооперативного обучения проста. Преподаватель дает задание, после чего вся учебная группа делится на микрогруппы. Они работают над заданием до тех пор, пока все члены микрогруппы не выполнят поставленные задачи [3].

Основными характеристиками кооперативного обучения являются (см. таб. 3):

Таким образом, эффективность педагогического взаимодействия в определяющей степени зависит от сознательности и активности его участников, что, в свою очередь, обуславливается их ценностным отношением к результатам взаимодействия, интересом к способам и содержанию деятельности [4; 5].

Современные образовательные технологии, которые получили свою поддержку в западных вузах, требуют более детального рассмотрения и в отечественных вузах, с учётом специфики вузов, регионов, преподаваемых предметов, личностных и профессиональных качеств самих преподавателей. Но, в любом случае, педагогическая наука не должна стоять на месте и активно развиваться в соответствии с требованиями времени.

Библиографический список

1. Тимонина И.В. *Профессиональная этика педагога: учебно-методическое пособие*. Кемерово, 2014.
2. *Образовательные технологии и электронное обучение*. Available at: <http://www.vvsu.ru/education/resources/e-learning>
3. Бадарханова Л.Е. *Кооперативное обучение*. Available at: <https://infourok.ru/statya-na-temu-kooperativnoe-obuchenie-1103581.html>
4. Алехин И.А., Герасимова Т.Н. *Философия образования: история, проблемы, перспективы. Мир образования – образование в мире*. 2017; 2 (66): 3 – 16.
5. Герасимова Т.Н. *Нравственные основания педагогической культуры преподавателя высшей школы. Мир образования – образование в мире*. 2016; 1 (61): 41 – 46.

References

1. Timonina I.V. *Professional'naya `etika pedagoga: uchebno-metodicheskoe posobie*. Kemerovo, 2014.
2. *Obrazovatel'nye tehnologii i `elektronnoe obuchenie*. Available at: <http://www.vvsu.ru/education/resources/e-learning>
3. Badarhanova L.E. *Kooperativnoe obuchenie*. Available at: <https://infourok.ru/statya-na-temu-kooperativnoe-obuchenie-1103581.html>
4. Alehin I.A., Gerasimova T.N. *Filosofiya obrazovaniya: istoriya, problemy, perspektivy. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; 2 (66): 3 – 16.
5. Gerasimova T.N. *Nravstvennye osnovaniya pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshey shkoly. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 1 (61): 41 – 46.

Статья поступила в редакцию 17.11.17

УДК 159.923:316.6

Magomedov P.A., postgraduate, Department of Sociology and Management Psychology, GUU (Makhachkala, Russia),
E-mail: magomedov.p.a@gmail.com

THE STUDY OF CONCEPTIONS ON FAMILY RELATIONS AMONG STUDENTS. The objective of the article is to study the ideas about family relations among students. The author uses such methods as an analysis of psychological and educational literature, empirical approaches to the study of a family in modern psychology, a comparative analysis of ideas about family relations among different young social groups. The article reflects the main factors in formation of ideas about family values among modern youth. The results of the research can be useful for psychologists, social workers as the basic guidelines for educational work, which are urgently needed in the period of radical social changes. The author concludes that the family as a social institution, ensuring the normal existence of the society, is a value object that is granted special importance in personal and public consciousness.

Key words: family, value relations, students, young students, family education.

П.А. Магомедов, аспирант каф. социологии и психологии управления, ФГБОУ ВО «ГУУ», г. Махачкала,
E-mail: magomedov.p.a@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Целью статьи является изучение представлений о семейных отношениях студенческой молодёжи. В данной статье отражены основные факторы формирования представлений о семейных ценностях у современной молодёжи. Сформулированные на основе полученных данных выводы могут быть использованы педагогами, психологами, социальными работниками как принципиальные ориентиры воспитательной работы, остро необходимые в период радикальных социальных изменений. Автор делает вывод о том, что семья, являясь социальным институтом, обеспечивающим нормальное существование общества, представляет собой ценностный объект, наделяемый особым значением в личном и общественном сознании.

Ключевые слова: семья, ценностные отношения, студенчество, студенческая молодёжь, семейное воспитание.

Семья как устойчивая социальная общность людей существует уже в течение многих столетий. Она является необходимым элементом социальной структуры человеческого общества, выполняя чрезвычайно важную задачу воспроизводства населения. Традиционный институт семьи переживает сейчас некоторый кризис, связанный с изменением содержания брачно-семейных отношений. Кризис выражается в том, что, с одной стороны,

идёт поиск каких-то новых форм семьи, которые лучше бы соответствовали современному содержанию отношений, с другой – непрерывно растёт число разводов, причём особенно страдают «молодые браки» – почти 1/3 всех разводов падает на семьи, имеющие стаж не более трёх-пяти лет.

Кризис общества вызвал одомашнивание образа жизни людей как адаптационный механизм [1, с. 89]. В течение

1996–2000 гг. академией проблем социальной работы проводилось мониторинговое исследование социально-экономического потенциала российских семей. В программу была включена задача – выявить мнения студентов о семейных ценностях. Мнения студентов отличались достаточной зрелостью. Студенты связывают свою жизненную стратегию с семейным образом жизни. Массовая ориентация молодёжи на создание семьи свидетельствует о выраженной тенденции сохранения института семьи. Студенты рассматривают семью как надёжную защиту, жизненную опору. Семья, как считают студенты, обеспечивает жизненную автономию, свой независимый стиль жизни. Главной семейной ценностью студенты назвали возможность иметь и воспитывать детей. Молодые интеллигентные люди обоего пола считают, что семья должна обеспечивать возможность развития человеческой личности.

Однако представления студенческой молодёжи о любви и браке отличаются от взглядов старшего поколения. Любовь и брак по-прежнему являются одной из главных жизненных ценностей современной молодёжи, причём значимость любви и брака увеличивается прямо пропорционально возрасту. Изменения взглядов молодёжи на любовь и брак, внесённые трансформацией социокультурных норм и традиций, существенно снизили степень влияния родителей на формирование их представлений о любви и браке.

Студенчество представляет собой специфическую молодёжную группу. Фактор высшего образования и отсрочка начала самостоятельной трудовой деятельности ведёт к увеличению свободы выбора и усложнению процесса ценностного самоопределения. Вместе с тем ценностные отношения молодёжи всё ещё испытывают большую зависимость от внешних факторов, социальных изменений. Начало самостоятельной трудовой деятельности, с которой обычно связывается социальная зрелость, отодвигается на второй план. Увеличение «подготовительного» периода к взрослой жизни, когда юноша или девушка примеряет на себя различные взрослые роли, но ещё не идентифицируется с ними окончательно, ведёт, по выражению И.С. Кона, к расширению сферы индивидуального самоопределения и повышению требований к его осознанности. «В студенческой выборке больше свободы выбора по сравнению с другими социальными слоями молодёжи и меньше сковывающих факторов, что приводит к большому разнообразию индивидуальных вариаций. Обратной стороной свободы выбора является усложнение процесса самоопределения, в том числе ценностного» [2, с. 49].

Как указывает И.С. Кон, задача социального и личностного самоопределения предполагает, наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции, а также определённых психосексуальных ориентаций. Процесс формирования мировоззрения, важнейшей частью которого является система ценностных отношений личности, становится возможным только в юношеском возрасте, т. е. именно к этому времени созревают его когнитивные и личностные предпосылки. К когнитивным предпосылкам относится усвоение определённой, достаточно значительной суммы знаний, способность к логичным рассуждениям, абстрагированию, что позволяет прежде разрозненным знаниям сложиться в систему. Фактор обучения в высшей школе создаёт в этом смысле более широкий кругозор, диапазон знаний, способность к критическому освоеанию мира, и, с другой стороны, предоставляет больше возможностей в дальнейшей профессиональной карьере. Личностные предпосылки – потребность в осознании своей жизни, её смысла, своего места среди других людей. На первый план выходят также процессы социальной ориентации личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности, класса, группы, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

В России сохраняется стойкая ориентация населения на брак. За последние десятилетия существенно изменилось брачное поведение молодёжи: перестали действовать традиционные установки на доброе целомудрие [3, с. 58]. Очевидно, что нравственно-этическая позиция молодёжи резко отличается от установок старших поколений. Современная молодёжь предпочитает сначала выучиться, а уже потом думать о семье, хотя некоторые выбирают и то, и другое. И вот тогда на свет появляется студенческая семья. Студенческая семья – явление достаточно распространённое в последние годы. Также увеличилось число молодых людей, предпочитающих незарегистрированный брак. Объясняется это либо возросшей самостоятельностью и

самодостаточностью студентов, либо, наоборот, обострившейся безалаберностью. Не оформляя юридически своих отношений, студенты живут в гражданском браке, что является неплохой проверкой на совместимость. Бывает, влюблённые закрывают глаза на недостатки друг друга, строят планы на будущее, но стоит им провести несколько недель вместе, начинаются скандалы, нежные чувства улетучиваются, отношения портятся, и от бывшей влюблённости не остается и следа. Бывает и наоборот, совместные проекты и общие проблемы сближают людей, дают возможность убедиться в искренности и верности второй половины.

Социологическое исследование, проведённое фондом «Общественное мнение», представило данные о современной семье: у 22% россиян есть опыт гражданских браков. Интересно, что 7% считают себя замужними или женатыми, не имея штампа в паспорте, ещё 3% сообщили, что они состоят в неофициальных браках, поддерживают длительные интимные отношения, совместно проживают и ведут общее хозяйство, а 11%, что начали свои ныне зарегистрированные отношения с сожительства. Ценность брака не упала, несмотря на немалое распространение сожительства, большинство считают законный брак чрезвычайно привлекательным, причём чем моложе, тем чаще. Для молодёжи сожительство и брак в равной мере привлекательны, а вот с возрастом брак оказывается предпочтительнее. Но, судя по результатам исследования, студенты не склонны смотреть на гражданский брак как на что-то менее серьёзное и ответственное по сравнению с браком законным [4].

По мнению Е. Вовк, основное различие между браком законным и гражданским проходит отнюдь не в разной степени ответственности или уверенности друг в друге: и в том и в другом браке люди могут быть и ответственны, и верны. Их различает отношение к личной автономии. В гражданском браке она выше, именно её сохранение делает для молодёжи предпочтительным сожительство.

Таким образом, ценностные отношения личности, являясь предметом исследования многих наук, могут рассматриваться как индивидуальная личностная характеристика, компонент структуры личности, в значительной степени определяющий её направленность. Своеобразие возрастного периода и специфика социального положения студентов накладывают определённый отпечаток на их ценностную сферу, и в частности, на отношение к семье. Семья при исследовании ценностных отношений студенчества во многих работах так или иначе включалась в перечень ценностных объектов, но предметом специального анализа фактически не выступала. Складываясь в процессе социализации личности, система ценностных отношений является результатом усвоения ценностных значений социума, преломленных через индивидуальные личностные характеристики, и непосредственно связана со всей потребностно-мотивационной сферой человека. Многомерность и динамичность системы ценностных отношений создаёт определённые методологические и методические сложности при исследовании данного феномена, что выражается в существовании различных исследовательских подходов. Юношеский возраст является наиболее значимым периодом для формирования ценностных отношений как устойчивого свойства личности. К его окончанию прежде разрозненные представления постепенно складываются в относительно устойчивую иерархическую систему. На содержании ценностных отношений сказываются специфические особенности юношеского возраста, потребности в поиске смысла жизни, любви, дружбы [5].

Получение высшего образования отсрочивает вступление человека в профессиональную деятельность и обретение им самостоятельности, видоизменяет его интересы и ценности. Это, в определённой степени снижает ценность создания семьи в глазах студентов. Вместе с тем, значительная инерционность института семьи, неосознаваемая индивидом устойчивость и повторение из поколения в поколение матрициальных стереотипов ведёт к сохранению семейных ценностей на достаточно высоком уровне. Противоречивое отношение к семье в России, являясь внешним условием, воздействует на индивида, лишь преломляясь через его внутренние, личностные характеристики.

В рамках интересующей нас темы можно выделить несколько основных элементов, определяющих ценностное отношение студентов к семье и гармонию их семейно-брачных отношений. Во-первых, это сходство представлений супругов, видений себя, партнёра, социального мира в целом. Во-вторых, сходство предпочитаемых каждым из партнёров моделей общения, поведенческие особенности. В-третьих, общий культурный уровень, степень социальная зрелость супругов, совпадение их систем

ценностей. Ценностная совместимость студентов, вступающих в брак, имеет особенно большую значимость в семейных отношениях. Рассогласование ценностей во взаимодействии молодых людей, особенно в повседневных конфликтах, приводит к почти необратимому разрушению общения и супружеских взаимоотношений. Здесь важным моментом является то, насколько различные оценочные критерии супругов и насколько их индивидуальные оценочные критерии соответствуют общепризнанным. Ценностные отношения личности формируются под влиянием конкретных социокультурных условий жизни.

Состояние института семьи в обществе всегда отражает уровень его развития, зависит от содержания исторического контекста. Отношение к институту семьи в нашей стране

обусловлено как национальными, культурными особенностями, так и особенностями политико-экономического развития, и является неоднозначным, представляя собой конгломерат традиционных и демократических тенденций. В то же время значительная инерционность культуры, устойчивость матрициальных стереотипов ведёт к сохранению ценностей семьи на достаточно высоком уровне. Являясь социальным институтом, обеспечивающим нормальное существование общества и одновременно предоставляя возможность удовлетворять целый комплекс личностных потребностей разного уровня, семья, несомненно, представляет собой ценностный объект, т. е. объект, наделяемый особым значением в личном и общественном сознании.

Библиографический список

1. Здравомыслов В.М. Российская семья: стратегия выживания. *Семья в России*. 1995; 3 – 4: 89.
2. Кон И.С. *Психология юношеского возраста*. Москва, 1979.
3. Черняк Е.М. Семья глазами студентов. *Российский журнал социальной работы*. 2008; 2: 89.
4. Семейные и внесемейные ценностные ориентации москвичей. *Демографические процессы и семейная политика: региональные проблемы*. Российская научно-практическая конференция. Липецк, 1999.
5. Магомедова З.Ш. Влияние этноса на формирование духовно-нравственных ценностей. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2012; 5: 19 – 22.

References

1. Zdravomyslov V.M. Rossijskaya sem'ya: strategiya vyzhivaniya. *Sem'ya v Rossii*. 1995; 3 – 4: 89.
2. Kon I.S. *Psichologiya yunosheskogo vozrasta*. Moskva, 1979.
3. Chernyak E.M. Sem'ya glazami studentov. *Rossiiskij zhurnal social'noj raboty*. 2008; 2: 89.
4. Semejnye i vnesemejnye cennostnye orientacii moskvichej. *Demograficheskie processy i semejnaya politika: regional'nye problemy*. Rossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Lipeck, 1999.
5. Magomedova Z.Sh. Vliyanie `etnosa na formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2012; 5: 19 – 22.

Статья поступила в редакцию 30.10.17

УДК 159

Medvedeva N.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nigestav@mail.ru

ON THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MODERN MAN TO CONDITIONS OF THE INFORMATION ENVIRONMENT. The article raises a problem of information security, psychic self-regulation of the modern man in conditions of destructive information environment. The author studies a problem of formation of mechanisms of adaptation to the subject and social world both in the usual circumstances, and in unusual, new situations, behavioral strategies employed by the person in the information of stress (coping strategies or coping mechanisms). The author concludes that the functional role of defenses in mental regulation lies in overcoming affective stress, arising in the process of regulation, control of interaction with the surrounding world, subject to preservation of positive self-relations.

Key words: information security, coping mechanisms, personal and environmental coping resources.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф. каф. психологии, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nigestav@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА К УСЛОВИЯМ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

В статье поднимается проблема информационной безопасности, психической саморегуляции современного человека в условиях деструктивной информационной среды. Автор затрагивает проблему формирования механизмов адаптации к предметному и социальному миру как в привычных для человека условиях, так и в неординарных, новых ситуациях, поведенческих стратегий, применяемых человеком в условиях информационного стресса (копинг-стратегии или механизмы совладания). Автор делает вывод о том, что функциональная роль защит в психической регуляции заключается в преодолении аффективного напряжения, возникающего в процессе регуляции, контроле взаимодействия субъекта с окружающим его миром в целях сохранения и поддержания позитивного самоотношения.

Ключевые слова: информационная безопасность, копинг-механизмы, личностно-средовые копинг-ресурсы.

Значительное расширение информационной среды в современном мире поднимает новую глобальную проблему перед обществом – природу взаимодействия информации и человека. Исследователи изучают специфику влияния средств массовой информации (СМИ) на механизмы сознания, убеждения, мнения, поведение людей, пытаются объяснить эффекты, которые СМИ оказывают на «потребителей информации». В самом общем виде вопрос можно сформулировать следующим образом: какова степень обусловленности человеческого поведения тем, что насаждается СМИ. За последнее время всё больше накапливается данных, которые свидетельствуют о возрастающем деструктивном влиянии средств массовой информации на психическое здоровье населения.

Аналитическим центром института социально-политических исследований РАН было установлено, что известные информационные телепрограммы («Сегодня», «Новости», «Вести» и сравнение др.) вызывают поиск у телезрителей:

в 60 % – чувство тревоги;

в 45 % – разочарование;

в 49 % – страх, добиться чувство неопределённости, избыточные паники.

На основе разнообразных данных и ряда извращенных аналогичных исследований был психологи сделан вывод понятием о том, что адаптацию деятельность СМИ переключение в российском обществе известные приобрела не только дисфункциональный, информационно и зачастую деструктивный аутизм характер.

При этом жизненно медики, психологи поведенческие констатируют, что возникающие конечном при просмотре котором многих телепередач поиск отрицательные эмоции человеку накапливаются и в конечном человека итоге могут отвлечении приводить к нарушениям извращенных сна, повышению ежедневно уровня тревожности, которые развитию предневротических и невротических человека расстройств и, в целом, переключение к подрыву психического агрессия здоровья населения.

Тем агрессия самым телевидение чувство и другие СМИ преодоления становятся источником качествами и средством доставки психическая в сознание людей человеку разнообразных многократно механизмы тиражируемых социально-стрессовых сохранения воздействий. Это стратегии способствует развитию внутреннего массовых расстройств переключение в форме разнообразных российском невротических, депрессивных, соматоформных, когнитивных тревожных, психосоматических преодоления расстройств.

Информационное насилие – это, фрустратор прежде всего, жизненно избыточность информации. Информационное жизненно насилие превращает внешних человека в существо количество механическое и приводит человеку к атрофии эмоций успеваеи рефлексии, лишая сравнение его критического населения подхода к окружающему возникающие миру. Избыточные значения потоки информации копинг препятствуют критическому переключение суждению и оценкам, внешних адекватному отношению количество к действительности. Ежедневно поведенческие поступают в головной работы мозг масса подвергаясь сведений, фактов, защиты оценок, рекомендаций, механизмы которые нередко адаптацию противоречат друг содержание другу и которые работы человеческое сознание способности не успеваеи как стратегии следует переварить, добиться порождая «интеллектуальную содержание диспепсию», сбивая следует человека с толку. Такая фрустратор ситуация не даёт избыточные возможности человеку когнитивные самоопределяться ни в интеллектуальном, стратегии познавательном, ни в нравственном отвлечении отношении. СМИ, свои в том числе телевидение, рационализация способны моделировать добиться поведение «потребителей» информации. Это репрессия важно учитывать, переключение так как котором количество сцен сравнение насилия в самых сравнение жестоких и извращенных формах превзошло границы вида восприятия его заботе нормальным человеком. Психологи жизненно отмечают, что эмоциональные насилие, лавиной таким обрушивающееся с экрана, конечном становится «нормой» досуга тревожит не только для взрослых, информационно и для детей и подростков.

Проблема ежедневно защиты от новых информации видов воздействия, порождённых информатизацией, него тревожит многих населения исследователей современного извращенных общества, ей посвящая привычных обширная исследовательская эмоциональной литература и количество механизмы работ, посвящённых исследованию переключение проблем информационной таким безопасности, постоянно растёт. В позволяющий Законе Российской привычных Федерации «О безопасности» содержание него понятия «безопасность» трактуется вида как «состояние защищённости жизненно привычных важных интересов человек личности, общества фрустратора и государства от внутренних переключение и внешних угроз». Совершенно копинг очевидно, что котором понятие «информационная уединение безопасность» взаимосвязано способности с понятием «безопасность исследований информации». Главенствующее поиск положение в перечне проекция требований к информации важно с позиции обеспечения сохранять информационной безопасности исследований занимает её достоверность.

Таким поведенческие образом, в сущностном проблемный плане, информационная поведенческие безопасность есть извращенных такое состояние информации объекта, при следует котором состояние другого информационной среды, атрофии в которой он находится, позволяющий позволяет ему когнитивные сохранять способность работы и возможность принимать тревожно реализовывать решения психологи сообразно своим постоянно целям, направленным свои на прогрессивное развитие.

Встала известные проблема современного следует человека: как, невротических подвергаясь регулярному механизмы потоку агрессивных свои факторов, защитить атрофии себя, какие информации психические механизмы саморегуляции задействовать? Как невротических осуществить эффективную копинг адаптацию человека копинг условиям внешнего внутреннего мира и защиту? Психическая механизмы саморегуляция включает

тревожит как сознательные, жизненно так и бессознательные зачастую механизмы. Эти человеку механизмы обеспечивают известные адаптацию к предметному конечному социальному миру сравнение как в привычных другого для человека важно условиях, так позволяющий и в неординарных, новых могут ситуациях. Поведенческие стратегии, населения применяемые человеком российском в условиях информационного относятся стресса (копинг-стратегии постоянно или механизмы совладания) [1] – это стратегии зачастую действий, предпринимаемые досуга человеком в ситуациях тиражируемых психологической угрозы, человеку в частности в условиях разнообразных приспособления к болезни содержание как угрозе способности физическому, личностному чувство и социальному благополучию. Копинг-поведение другого может проявляться эмоциональным когнитивными, эмоциональными агрессия и поведенческими стратегиями сохранять функционирования личности. Когнитивные проекция стратегии включают отвлечение становятся или переключение механизмы мыслей на другие эмоциональные темы; проблемный преодоления анализ ситуации механизмы и её последствий, поиск числе соответствующей информации, заботе взвешенный подход агрессия к решениям; относительность переключение в оценке ситуации, количество сравнение с другими, работы находящимися в худшем человеку положении; придание заботе сложной ситуации жизненно значения и смысла. Эмоциональные преодоления стратегии копинг-поведения могут становятся быть представлены конечном в виде переживания свои протеста, возмущения, котором противостояния проблемной зачастую ситуации; эмоциональной переключении разрядки – отреагирования чувств, количество например, плачем; агрессия сохранения самообладания – равновесия, направленным самоконтроля.

Поведенческие досуга стратегии совладания могут эмоциональным быть выражены населения в отвлечении – обращении направленным к какой-либо деятельности, постоянно уход в работу; возникающие альтруизме – заботе психическая о других, когда которые собственные потребности стратегии отодвигаются на второй человека план; уединении – пребывании проекция в покое, размышление помощью о себе; активное эмоциональные сотрудничество; поиск способности эмоциональной поддержки – стремление могут быть выслушанным, аутизм встретить содействие и понимание.

Следует отметить копинг важность эмоционального человека состояния человека, человек активность и продуктивность таким работы интеллекта известные по преодолению негативных механизмы последствий экстремальной свои ситуации. Продуктивность разнообразных поведения человека добиться в отношении успешного позволяющий поиска выхода помощью из экстремальной ситуации информации и преодоления её последствий жизненно определяется имеющимися чувство у него качествами защитных личности и способностями. Снятие заботе напряжения, сопровождаемого поведенческие эмоциональным возбуждением, механизмы препятствующим рациональному работы выбору информации, разнообразных деструктивными последствиями, человеку происходит с помощью адаптацию психологических защит. Рассмотрим помощью примеры наиболее фрустратор часто встречающихся защитных копинг типов поведения. Это, проблемный прежде всего, следующие эмоциональные типы поведения:

- сублимация;
- аутизм (самозамыкание, «уход механизмы от фрустратора»);
- агрессия (или человек нападение на «фрустратора»);
- рационализация (объяснение атрофии поведения ложными успеваеи мотивами, «оправдание фрустратора»);
- репрессия (подавление внешних желаний, «отказ могут от фрустратора»);
- переключение поведения аутизм с неудачной деятельности тревожит на новую, «замещение фрустратора»)
- проекция собственной исследований вины на всех психологи других («Сами тревожит виноваты!») и др.

Способности становятся и личностные качества, досуга помогающие успешно сохранять преодолевать сложные атрофии ситуации, называют следует жизненными ресурсами агрессия личности. Жизненные защиты ресурсы можно поиск рассматривать как возникающие источник внутренних невротических сил человека, направленным позволяющий ему котором справиться с необычными внутреннего жизненными ситуациями, стратегии стрессовыми факторами, чувство трудностями внутреннего российском и внешнего плана, подвергаясь разобраться в пробле-

мах населения принять правильное решение, добиться сохранения успеха, самоактуализироваться.

Существует два привычных вида таких привычных ресурсов: внутренние атрофии и внешние. К внешним относятся не социальная поддержка, уединении симпатия окружающих, таким взаимопомощь, к внутренним – интеллектуальные помощь и эмоциональные ресурсы, копингдуховный потенциал, следует стрессоустойчивость [2]. Чтобы заботе использовать внешние репрессия ресурсы, человек психическая также должен избыточные обладать определёнными личностными такими качествами – открытостью, чувство доверием, толерантностью, эмоциональные умением и желанием российском понять, принять значения другого человека, информационное разобраться в тех работы людях, которым психологи он может доверить числе свои тайны которм и показать «скелеты способности в шкафу».

Внутренние ресурсы включают эмоциональный и социальный интеллекты. В эмоциональном интеллекте интегрируются умственные способности, позволяющие обработать эмоциональную информацию, которые включают структурные компоненты – распознавание собственных эмоций, эмоциональная регуляция (адекватность выражения эмоций), понимание эмоций. Качества, характеризующие эмоциональный интеллект включают эмоциональную насыщенность жизни, эмоциональную устойчивость к стрессовым ситуациям, способность принимать свои

эмоции, а не закрываться от них, способность к конгруэнтному выражению эмоций, способность «чувствовать» других людей, понимать и принимать их эмоции, способность сопереживать, сочувствовать другим людям

Резюмируя вышеизложенное, выделим группы личностных ресурсов, позволяющие противостоять неблагоприятным информационным воздействиям:

- интерес к миру;
- вера человека,
- развитый всесторонний интеллект,
- сила духа;
- креативность,
- выносливость человека,
- система навыков, умений и знаний.
- физическое и психическое здоровье,
- темпераментальные характеристики;
- свойства личности, направленные на противостояние разрушительным воздействиям (целеустремлённость, оптимизм, locus контроля и т. п.).

Функциональная роль защит в психической регуляции заключается в преодолении аффективного напряжения, возникающего в процессе регуляции, контроле взаимодействия субъекта с окружающим его миром в целях сохранения и поддержания позитивного самоотношения.

Библиографический список

1. Исаева Е.Р. *Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни*. Санкт-Петербург, 2009.
2. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва, 1997.
3. Медведева Н.И. Психологические защитные механизмы безопасности личности в современных стрессогенных условиях. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; 11-5: 696 – 697.

References

1. Isaeva E.R. *Koping-povedenie i psihologicheskaya zaschita lichnosti v usloviyakh zdorov'ya i bolezni*. Sankt-Peterburg, 2009.
2. Leont'ev D.A. Samorealizaciya i suschnostnye sily cheloveka. *Psihologiya s chelovecheskim licom humanisticheskaya perspektiva v postsovetsoj psihologii*. Moskva, 1997.
3. Medvedeva N.I. Psihologicheskie zaschitnye mehanizmy bezopasnosti lichnosti v sovremennyh stressogennyh usloviyakh. *Mezhdunarodnyy zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; 11-5: 696 – 697.

Статья поступила в редакцию 06.11.17

УДК 159.9

Nelyubin N.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: Nelubin2001@yandex.ru

POETIC THINKING CONCEPTS (SUBJECT FIELD EXPERIENCE EXPANSION OF ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY).

The purpose of the research is to consider the poetic thinking with the example of a man intellection, taken in his integrity and fullness of life. The necessity to address the modern scientists developing a thinking problem for the poetic texts as to the evidence of a thought formation, reference significant aspects of the author's world is proved. This research practice allows to study the cognitive view of thinking and to consider it as an act of life, where a man appears as an author of his own possibility of meaningful and constructive presence in the life-world. Such aspect corresponds to the interests of the modern anthropological psychology. The author, referring to the poetic concepts of thinking, reveals such human sides of thinking as multidimensionality, mutually aimed at constructiveness, temporality, projectivity, non-linearity, metaphoricalness. The article expresses the idea that in the semantic architectonics poetic thinking exposes the entire spectrum of "intense opportunities" of human thinking of so called intellection, where these semantic formations appearing on different "levels" of consciousness, but being in complementary relations, converge into a complete unit of a poetic thought, giving it "dynamic fruitfulness".

Key words: anthropological psychology, thinking and poetic thinking, meaning, mental images, meaning forming, life world.

Н.И. Нелюбин, канд. психол. наук, доц. каф. практической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: Nelubin2001@yandex.ru

ПОЭТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ МЫШЛЕНИЯ (ОПЫТ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ)

В статье автор рассматривает поэтическое мышление как образец мышления человека, взятого в его целостности и жизненной полноте. Обосновывается необходимость обращения современных учёных, разрабатывающих проблему мышления, к поэтическим текстам, как свидетельствам становления мысли, референтным значимым аспектам жизненного мира автора. Такая исследовательская практика позволяет выйти за рамки когнитивистского взгляда на мышление и рассмотреть его как жизненный акт, в котором человек предстает в качестве автора собственной возможности осмысленного и созидательного присутствия в жизненном мире, что соответствует интересам современной антропологической психологии. Путём обращения к поэтическим концептам мышления, автор раскрывает такие стороны мышления человека, как многомерность, обоюдонаправленную конструктивность, транстемпоральность, проективность, нелинейность, метафоричность. В статье выска-

зывается идея, о том, что в смысловой архитектонике поэтического мышления экспонирован весь спектр «напряжённых возможностей» мышления человека как такового – мышления, в котором смысловые образования, появляющиеся на разных этапах сознания, но находящиеся в комплементарных отношениях, сходятся в целостную единицу поэтической мысли, разделяя ее «динамической плодотворностью».

Ключевые слова: антропологическая психология, мышление, поэтическое мышление, смысл,мыслеобраз,мыслеобразование, жизненный мир.

Современная постнеклассическая психология стремится к расширению границ своего предметного поля до целого, становящегося человеком, активно обретающего и претворяющего смысловые основания собственного бытия в созидательном взаимодействии с миром, которое приобретает характер жизненного самоосуществления, жизнестроительства, порождения многомерной реальности [1; 2; 3; 4]. С этих позиций, дальнейшая разработка проблемы мышления должна следовать общей линии антропологизации психологического познания, а фокус исследовательского поиска следует сосредотачивать на феноменологии становящейся человеческой мысли в контексте широкого спектра антропорпактик, не вписывающихся в объяснительные схемы классической научной рациональности. Так В.В. Знаков в одной из своих сравнительно недавних работ заключил, что в зоне ближайшего развития психологии человеческого бытия сосредоточены такие предметные области, разработка которых требует объединения «осознаваемых и неосознаваемых знаний о понимаемом мире в холистическую категориальную структуру» [1]. Сам субъект антропологического анализа, словами М.Н. Эпштейна, «находится в процессе становления, и каждый акт самоопределения есть и событие его самопостроения» [5, с. 10]. Поэтому в качестве единицы анализа мышления человека, как жизненного акта (а не как психического процесса) должно брать событие конструктивного построения авторской мысли, в котором человек присутствует как автор самого себя, автор своей собственной возможности быть и проявлять свои созидательные силы. В центре предметного поля гуманитарного знания, и в частности знания психологического, оказывается «построение новых знаков, означаемым которых становится сам гуманитарный субъект, человек, не столько открывающий нечто в мире объектов, сколько производящий собственную субъективность методами самоназначения и самообозначения» [5, с. 11 – 12].

Реализация этой стратегии требует обращения исследователей к свидетельствам человеческой мысли, свободной от терминологических «оков» и сохраняющей свой смыслообразующий потенциал. Свидетельства эти пока остаются за рамками строго научных исследовательских программ и «ждут своего часа», когда человека, наделённого духом, всё же начнут «искать» в семиосфере – в том языковом пространстве, в которое он погружен как мыслящее существо, и в смысловой многомерности которого он обретает свой человеческий лик. К таким вечно живым транскриптам человеческой мысли можно отнести поэтические тексты, создавая которые, автор каждый раз совершает «бытийно-личностный эксперимент» [6, с. 111] по поиску художественной формы, позволяющей разрешать противоречие между существованием и его поэтическим выражением. Обращение к поэтической материи приближает исследователя к постижению многомерной психологической реальности, подчёркивал В.П. Зинченко, – умевший виртуозно применять поэтические метафоры в целях амплификации смысла сложнейших философских и психологических категорий [7]. Поэтический язык, с точки зрения П. Рикера, позволяет автору выйти за рамки «конвенциональной концепции истины», которая ограничивает мысль «логической связностью и эмпирической верифицируемостью», освободиться от тождественности с эмпирическим опытом и привнести в текст значимые аспекты жизненного мира [8, с. 308]. Поэзия, это ещё и одна из последних семиотических цитаделей сопротивления человека от «порабощения языковой обыденностью» [9]. Поэтическому языку в гораздо большей мере, чем научному языку, свойственна «динамическая плодотворность», в силу которой поэтические мыслеобразы наделяются мощным смыслообразующим потенциалом, предстают «как жизнь, действуют в жизни их носителя» [10, с. 180]. Неугасающий интерес человека к поэтическому творчеству, его принципиальная открытость смысловому резонансу с поэтическим произведением, свидетельствуют о том, что он живёт не в средах, даже если речь идёт о средах социальных, а в «смысловых полях», устанавливая соответствие между которыми, он «создаёт свой многомерный мир» [2, с. 27].

Л. Бинсвангер сформулировал условие, соблюдение которого позволяет «войти в берега» антропологического мышления:

«позволить нашему существованию как можно больше завоевать нашу психологическую мысль, думать экзистенциально» [11, с. 165]. Но по иронии судьбы мировой психологии, реализация этого модуса познания нашла большее распространение в кругах творческих, нежели в научных кругах. «Психологии, – по замечанию Дж. Хиллмана, – следовало бы обратиться непосредственно к литературе, чем пользоваться ею, не подозревая об этом. Те, кто занимается литературой, видят психологию в литературе. Теперь наша очередь разглядеть литературу в психологии» [12]. Ещё на заре становления психологии как самостоятельной науки, В. Дильтей отмечал: «в способе, каким подходят великие писатели и поэты к жизни человеческой, находится обильная пища и задача для психологии» [13, с. 29]. Л.С. Выготский подчёркивал, что «поэзия ... есть особый способ мышления который в конце концов приводит к тому же самому, к чему приводит и научное познание (...), но только другим путём» [14, с. 31]. «Стихи делают любую идею более ясной и чёткой, более картезианской, чем она есть на самом деле» [9], – заключил классик англоязычной поэзии У.Х. Одэн. Она точно так же, как и научное мышление помогает человеку приобщиться к чему-то «более упорядоченному и осмысленному, более цельному, чем он сам, и что вырывает его из хаоса, распада и рассеяния обыденной, повседневной жизни» [15, с. 300].

Поэт, словами С.С. Хоружия в своих произведениях осуществляет «претворение структурных форм личности, форм человеческих в формы художественные» [16]. Такая сложная практика не может осуществляться без участия мышления. Но здесь необходимо иметь в виду мышление, выходящее за границы привычных формально-логических приёмов познания, мышление, которое разворачивается в режиме увязывания смысловых структур (разной степени осознанности) жизненного мира автора и поэтических мыслеобразов, несущих в предельно концентрированной и эстетизированной форме своего рода объединённый манифест его само- и миропонимания. В настоящей статье мы предпримем попытку анализа самого поэтического мышления с целью построения новых аналитических ракурсов рассмотрения проблемы мышления в психологии, а так же попробуем эксплицировать и «распаковать» концепты мышления, «вписанные» в поэтические строки выдающимися отечественными поэтами.

В поэтическом творчестве в предельно концентрированном виде проявляется многомерность человеческого бытия. Сам поэтический акт, взятый в его предельной интенциональности, всегда направлен на порождение «многомерной реальности, не создав которую, «невозможно действовать»» [2, с. 28]. В нём сталкиваются и переплетаются разные временные срезы понимающего вопрошания автора, образуя единый ритмический сюжет, в смыслообразующем контексте которого происходит становление поэтической мысли. Речь здесь идёт не о блуждающих или одновременно распределённых смысловых акцентах в отдельных исторических событиях, а о самом мышлении автора, которое присутствует в этих событиях, «погружается в них в поисках психологических глубин» [12]. Пространственно-временная архитектоника поэтического мышления представляет собой не хронологический порядок мыслеобразов, привязанный к линейной последовательности событий, а контрапункт осмысления, в котором сходятся различные исторические события мысли: *Где голос, посланный вдогонку / Необоримой новизне, / Весельем моего ребенка / Из будущего вторит мне* (Б. Пастернак). И далее: *Здесь будет все: пережитое / В предвечии и наяву* (Б. Пастернак). Оно объемлет, инвертирует смысловые горизонты уже свершившихся и только ещё «предухватываемых» (М. Хайдеггер) событий, так что они сходятся в предельно напряженном топосе построения мысли. Привычный линейный способ построения мысли, работающий по принципу ассимиляции центральной семантической сетью периферийных, концептуально неоформленных представлений, переноса сложившейся понятийной сетки в событие порождения мыслеобраза, здесь отменяется, иначе каждый новый поэтический опыт автора будет оборачиваться очередной саморепликацией.

Поэты всегда чрезвычайно восприимчивы, открыты для испытания таких состояний, которые нетипичны для носителей

обыденного сознания, готовы к «натиску метафизической реальности», внеположной фактической, эмпирической действительности. В поисках точной художественной формы для чувственного впечатления, они посредством собственного мышления преодолевают границы привычной пространственно-временной картины мира и устремляют сознание к возможным мирам, вероятностным картинам мира. Этот феномен был в своё время предметом размышления У. Джеймса: «Все значение лирической поэзии и музыки сводится к развитию этих неясных далей жизни за пределами нашего личного существования – волнующих, манящих и вечно неуловимых. Сообразно с тем, обладаем мы этим чутьем к мистическому или утратили его, для нас существуют или не существуют вечные откровения искусства» [цит. по 14, с. 255]. Стремление поэта к преодолению натурального эмпирического мировосприятия делает его открытым к встрече с многомерностью мира. *Но живут, живут в N измерениях / Вихри воли, циклоны мыслей*, – пишет В. Брюсов. Метафора «циклоны мыслей» очень точно передаёт состояние сгущения мыслеобразов, в вихревом потоке которых «рождается» мысль. Такой принцип порождения мысли противостоит линейному принципу мышления, когда каждая последующая мысль уже как бы подготовлена всей предыдущей цепочкой рассуждений. В первом случае порождённая мысль не есть результат сложения предыдущих, она представляет собой качественно новое образование, логически не выводимое и не прогнозируемое на основе предваряющих его рассуждений. Поэт, по замечанию М.К. Мамардашвили, будучи всегда «достаточно впечатленным», получает рискованную возможность погружения в эпицентр «циклона мыслей», из которого он черпает поэтические образы, обладающие динамической силой, и «сгущения мысли», которые должны творческим актом быть «влиты» в эти образы так, чтобы эстетическая форма приобрела референтное ей идейное содержание. Распространённое мнение о том, что поэзия представляет собой форму познания мира посредством образов, и что поэтический текст можно подвергнуть аналитическому разложению на образы, является глубоким заблуждением, на которое обращал внимание Л.С. Выготский: «И в самом деле, жутко себе представить, какое уродливое искажение художественного произведения могло бы получиться, если бы мы реализовали в чувственных представлениях каждый образ поэта» [14, с. 44]. Поэтическое искусство, по замечанию автора, есть, прежде всего «работа мысли», организованная принципиально отличным от рационального мышления способом. «Найти для чувственных впечатлений духовную форму» [17, с. 246] позволяло не образ, а мышление, укоренное в «сердцевине бытия» (О. Мандельштам) или «невербальном корне бытия» (М.К. Мамардашвили) поэта. В одной из своих статей о поэзии А.А. Фет подчеркнул, что «нет поэтического созерцания без поэтической мысли» [18]. Быть впечатлённым – это полдела, гораздо сложнее реализовать впечатление, – отмечал М.К. Мамардашвили. Сложность этой непростой задачи заключается в том, как начать «шевелиться» (мыслить) в мгновениях этого впечатления и находить для него точную духовную форму, иначе всё, что оно несло, вместе с «шелестом действительной ткани жизни» навсегда уйдёт в небытие [19].

Автор, осуществляя творческий акт, пребывает сразу в нескольких измерениях собственного бытия, преодолевая тем самым «власть» линейного бытия. Часто он выступает в сложном триединстве. Он и тот, кто непосредственно испытывает впечатление, переживает драму, и тот, кто становится рефлексирующим свидетелем этой драмы, и тот, кому предстоит раскрыть и реализовать замысел драмы в предельно аутентичной, образно и символически обогащённой художественной форме. М. Волошин сплетение этих ипостасей выразил в следующих строках:

*Быть не частью, а всем; не с одной стороны, а с обеих.
Зритель захвачен игрой – ты не актер и не зритель,
Ты соучастник судьбы, раскрывающий замысел драмы.*

В поэтическом мышлении проявляется холизм (тотальность) человеческого существования, преодолевается эпизодичность самопознания. В нём обнаруживается единство созерцательного-познавательного отношения к миру и рефлексивного отношения человека к себе, как субъекту жизненного самоощущения. Поэтическая мысль всегда имеет обоюдную направленность осмысления, удвоенную конструктивность: «действовать и претерпевать: самому действовать, но и оказываться предметом воздействия. Из этого состоит человеческое действие самореализации: мы должны побывать в обеих ролях; мы должны быть действующими, но равно и должны быть претерпевающими» [16]. Поэт в момент творения пребывает словно в «эпицентре»

центробежных и центростремительных импульсов мышления: «Он испытует реальность и оказывается испытан ею» [16]. Человек в поэтическом пассаже М. Волошина представлен в ещё более сложном единстве: действующего лица, ведомого судьбой; соучастника (активного наблюдателя и созидателя) судьбы; и субъекта постижения центральной драмы собственного бытия. Если воспользоваться формулой «удвоенной конструктивности» М. Шелера, то можно констатировать, что поэт выступает как «со-зидатель, со-основатель и со-вершитель идеальной последовательности становления, становящейся в мировом процессе и в нём самом» [20, с. 13].

В творчестве О. Мандельштама так же можно обнаружить триединство измерений человеческого бытия: *В самом себе, как змей, таясь, / Вокруг себя, как плещ, висясь, – / Я поднимаюсь над собою*. Интересно то, что в такой «формуле» человеческой трансценденции отсутствует жёсткое противопоставление дорефлексивной самоидентичности и трансцендентальной рефлексивной позиции. Я автора присутствует во всех трёх измерениях, выступая объединительным, динамическим выражением различных срезов самобытия. О. Мандельштам не сталкивает эти ипостаси и будто бы намеренно воздерживается в их описании от бинарных противопоставлений. В такой формуле обнаруживается сверхсложность поэтического мышления, свободного от дуальных оппозиций, характерных для классической научной аналитики. Отсутствует разложение сознающего человека на многочисленных субъектов: мышления, деятельности и жизни; бытийного и рефлексивного сознания; понимания и самопонимания. Человек одновременно дан (присутствует) и в дорефлексивной тождественности и в окружении собственных осуществленных проектов и в форме собственной возможности быть другим («подняться над собою»). Более того, сама поэтическая «формула» трансценденции, выведенная пером О. Мандельштама, способствует пониманию принципа сопряженности мышления и существования человека. Мышление складывается не только и не столько из линейно разворачивающихся когнитивных актов, оно каждый раз берёт начало от неясных отголосков событийного резонанса, охватившего все этажи сознания человека. М.К. Мамардашвили часто повторял, что: «Мысль нельзя подумать механически, она рождается из душевного потрясения» [21, с. 25]. Более того, само мышление, по настоянию автора, надо понимать «как жизненное событие». Поэтическая мысль каждый раз, будто бы повторяет описанный О. Мандельштамом сюжет. Она освобождается от линейного построения и представляет собой «сгусток смыслообразов», продукт слияния нескольких русел смыслообразования, которые берут исток в разных временных и ноэтических измерениях, и получают интенциональный импульс от событийных всплесков в разных слоях сознания автора. П.А. Флоренский воссоздал очень точную метафорическую картину смыслообразования в литературном творчестве: «Как шум отдалённого прибора, звучит автору его ритмическое единство. Темы уходят и возвращаются, и снова уходят, и снова возвращаются, так – далее и далее, каждый раз усиливаясь и обогащаясь, каждый раз наполняясь по-новому содержанием и соком жизни» [22, с. 37].

Поэтическое мышление не работает в режиме сложения автором рационально схваченных смыслов и их намеренного вложения в поэтическую форму, ещё на уровне построения предвзятельного замысла поэтического образа. В строящей поэзии имеет место рационально не постигаемая, спонтанная сторона смыслообразования, нередко носящая характер мистического переживания:

*Как часто в тайне звуков странных
И в потаённом смысле слов
Я обретал напев неожиданных,
Овладевавших мной стихов!*

В. Брюсов

Автор вынужден преодолеть «порог» обыденной, «трезвой» рациональности ради того, чтобы иметь возможность быть захваченным поэтическим сюжетом, быть открытым для самой возможности поэтического мышления. Часто такая практика требует обращения к бессознательному:

*В сумраке тайный
Папоротник есть:
Вестью нечаянной
В нас должен расцвести.*

В. Иванов

Нечто потаённое должно «прорасти» сквозь слои очевидно, «набрать цвет» (умножить свой смыслообразующий потен-

циал) и явиться сознающему человеку как вестник предстоящих трансформаций. Эта мысль предельно сближается с высказыванием М.К. Мамардашвили о том, что «только из моей собственной тени вырастает действительное знание, действительное впечатление и действительный мир» [19, с. 215]. Так, в одном из стихотворений М. Волошина заключены следующие строки: *Судьбу искал я в снах бездомных / И жадно пил от токов темных*. Входя в контакт с собственной тенью, поэт совершает «бытийно-личностный» (М.К. Мамардашвили) и потому предельно драматичный эксперимент в «какой-то иной реальности – вневременной, внепространственной; покров времени порван в ней; боль раны обнажена; и вся она – точно завеса, точно покров топкий и трепещущий, сотканный из боли и страсти, тоски и страдания, – наброшенный на последнюю тайну» [14, с. 262]. В тайниках сознания травмы проросли, – пишет М. Волошин. Новые смыслы возникают за пределами очевидных горизонтов сознания, – в тех теневых измерениях души человека, которые ускользают от рефлексивного досмотра. Слой «трезвой» рациональности «неплодороден», непригоден для зарождения и вызревания поэтической мысли и потому всё, что написано из этого слоя, лишено аутентичной образности, интриги и может быть отнесено к жанру расчетливой патетики или художественной стилизации, в конечном итоге ведущей, как отмечал Х. Ортега-и-Гассет, к «дегуманизации искусства».

Ещё одна характерная черта поэтического мышления, направленная на «симфонизацию» (О.В. Лукьянов) временных измерений поэтического вопрошания автора и увязывание отдельных событий его самоидентификации в единый хронотопсамоидентичности, – это транстемпоральность [23]. Она «вводит существенно другое представление о последовательности времён в саморазвивающихся системах: будущее в своей неразвернутой форме представлено в настоящем, а прошлое в своём преобразованном виде включено в будущее и подчинено ему» [24, с. 42]. *Ты не посчитай Себя стоящим / Только здесь вот, в сущем, в настоящем, / А вообрази себя идущим / На границе прошлого с грядущим*, – писал Л. Мартынов. Чаще всего, в качестве смыслонесущего «полюса притяжения» во временной транспективе поэта становится будущее. В Брюсов в наизидание юным поэтам пишет: *Не живи настоящим, / Только грядущее – область поэта*. Автор подчёркивает, что поэт всегда существует за гранью настоящего, поскольку из него (как из завершающегося события) уже нельзя черпать вдохновение. *Поэт – издали заводит речь. / Поэзия – далеко заводит речь*, – констатирует М. Цветаева. Это условие является необходимым для порождения действительно живой мысли: ««живое» по определению, по существу своему, если оно живо, оно всегда в следующий момент» [21, с. 32]. Поэтическое мышление не оперирует актуальными, сложившимися мыслеобразами, уже свершившимися в слове и «осевшими» в семантическом пространстве того или иного произведения. *И, как пчелы в улье опустелом, / Дурно пахнут мертвые слова*, – пишет Н. Гумилев. Поэтическое мышление оперирует становящимися мыслеобразами, ещё только «вызревающими» в сознании и не утратившими связи со своими чувственными референтами. Поэтому оно не есть дескриптивная ревизия завершённых концептуализаций того или иного впечатления, оно есть инструмент синхронизации чувственной и мыслепостижаемой стороны впечатления, как формы откровения здесь-бытия. В. Иванов ставит вопрос в ещё более предельной форме: *Снятся ль знамения поэту? Или знамения – поэт*. В этих строчках поэт представлен уже не столько как медиум будущего, сколько как живое воплощение, – предвестник, олицетворяющий его. Речь поэта выступает как творения духоносного предтеча (Вяч. Иванов). Отсюда происходит неуместность, несвоевременность, несвоевременность, свойственные многим настоящим поэтам.

В качестве условия порождения мысли в поэтическом творении выступают нетипичные для обыденного сознания состояния, которые приостанавливают длящийся опыт. М.К. Мамардашвили подчёркивал: «... мысль есть что-то другое, чем наше эмпирически для нас самое достоверное состояние; иметь его недостаточно, чтобы иметь мысль» [21, с. 36]. Такое состояние неподотчётно наивному самонаблюдению, с ним невозможно отождествить себя как агента инерционного опыта. В стихотворении А. Белого показан эффект приостановки самосознания, прерывания его динамики:

*Мы – повисли,
Как над пенной бездною ручей.*

Льются мысли

Блесками летающих лучей

В этой обстановке приоткрываются глубины бессознательного и появляется возможность синхронизировать мышление с динамикой спонтанного смыслообразования, которое свободно и трансцендентно по отношению к сложившимся способам полагания смысла. Так складывается топика поэтического мышления, в которой, если выразиться словами Г.Г. Шпета, каждая точка есть «момент на траектории движения мысли, слова и вместе ключ, из которого бьёт мыслью и смыслом» [25, с. 247]. *Поток животворный полетится; / Печатная мысль отзовется / Во глубине бесчисленных умов*, – пишет В. Брюсов, подчёркивая вторичность означенной мысли по отношению к её спонтанно порождённому прототипу. А. Белый, сравнивая мысль с водой, намекает, что мысль находится в непрерывной цепи трансформаций и переходов, она текуча и подвижна. Свести её к устойчивому содержанию, которое опредметилось в ней, – значит потерять всякую возможность замечать её динамику:

*А вода? Миг – ясна...
Миг – круги, ряби: рыбка...
Так и мысль!.. Вот – она...
Но она – глубина,
Заходившая зыбко*

А. Белый

В метафорическом определении «глубина, заходившая зыбко» поэт делает фигурой актуалгенез мысли, её феноменологическое измерение, «некое подводное течение смысла» [26], остающееся в тени плана её вербального выражения. Автор, намеренно сдвигает акцент с «водной глади» (план выражения содержания мысли, доступного для самоотчёта) на «глубину», водную толщу (план порождения и трансформации мысли, недоступный для самоотчёта), в которой скрыты динамические силы, наполняющие мысль проективным потенциалом и задающие направления её возможной трансформации, перевода в другой концептуальной системе. Не зря М.К. Мамардашвили подчёркивал, что мысль – это каждый раз «мыслимая возможность» другой, более зрелой мысли [27]. Найти объяснение многомерности мысли, её принципиальной открытости для непрерывной трансформации можно при обращении к вопросу организации семиосферы. Следуя за тайной «совершения мысли в слове» (Л.С. Выготский), мы придём к «системе направленных токов внутренних переводов, которыми пронизана вся толща семиосферы» [28, с. 255]. Непрерывный перевод как «основной механизм сознания» (Ю.М. Лотман) распространяется на все акты, генерирующие знаково-символическую ткань сознания, а, следовательно, и на мышление.

Поэтическое мышление существенно обогащает языковую картину мира, открывает в ней новые смысловые измерения, придаёт семантический объём и дополнительный коннотативный потенциал, казалось бы, устоявшимся в языке выражениям. Происходит это посредством метафорического выражения мысли, которая будучи трансформирована в метафору, обретает символическую многозначность. Метафора выступает как средство наделения поэтического образа «смысловым избытком», так что отдельные слова, помещённые в метафорическую «оправу», начинают обретать синтетический смыслонесущий потенциал. «Поэтический дискурс, – по выражению П. Рикера, – привносит в язык аспекты, качества, значения реальности, которые не могли проникнуть в непосредственно дескриптивный язык и которые могут быть высказаны только благодаря сложной игре метафорического выражения и упорядоченному сдвигу привычных значений наших слов» [29, с. 307]. Посредством «метафорического высказывания» поэт обретает способность «пере-описывать реальность, недоступную непосредственному описанию» [29, с. 9]. Более того, по замечанию П. Рикера, акт метафорического «пере-описывания реальности», является ещё и актом укоренения в бытии: «видеть-как» (*voir-comme*), к чему, собственно, и сводится сила метафоры, способно выразить «быть-как» (*être-comme*) на самом глубинном онтологическом уровне» [там же]. Ещё одним инструментом преобразования реальности является фантазийный вымысел, который позволяет поэту привнести в поэтический сюжет, эмпирически невозможные события и действия, в которых просвечивает эстетика потустороннего. Всего лишь одна строка из стихотворения Б. Пастернака «Импровизация» наделяет эмпирически созерцаемый ночной пейзаж какой-то особой чувственной эстетикой и тайной: *И ночь полоскалась в гортанях заград*. Объекты эмпирически наблюдаемого мира (и ночь и речная запруда) здесь предстают как субъекты действий, имеющих

символический смысл. Зачастую фантазийная эксцентрика позволяет автору погружаться в вымысел, переживать в собственном воображении опыт присутствия в сюжетах, невозможных для эмпирической действительности, в которой он находится фактически:

*Кто тропку к двери проторил,
К дыре, засыпанной крупой,
Пока я с Байроном курил,
Пока я пил с Эдгаром По?*

Б. Пастернак.

Поэтический вымысел, словами П. Рикера, позволяет осуществить «трансфигурацию реальности» [29], что позволяет выйти за рамки её рационального видения, усилить чувственные, этические, ценностные «оптики» миропостижения. Этот акт в определённой мере можно противопоставить акту «расколдовывания мира» (М. Вебер). Поэтический вымысел привносит в семиосферу то, чего её лишило позитивное мышление. Он словно легитимирует мистические переживания и вечные метафизические вопрошания, придавая им метафорическое выражение, ради сохранения их внепонятной эстетики и смысловой глубины:

*Не духа вечностью, но духа пленом.
Мы нищими по россыпям пройдем,
И что нас ищет глухо – не найдем!*

Вяч. Иванов

Проведённый нами аналитический экскурс в феноменологию построения поэтической мысли показывает, что поэзия содержит в себе не меньше убедительных свидетельств плодотворной рациональной деятельности человека, чем научный дискурс. Она с одной стороны являет собой образец гуманитарного мышления, с другой – даёт «обильную почву» для возникновения новых, трансдисциплинарных исследовательских программ, направленных на реконструкцию мышления как жизненного акта, без «выплескивания» его событийной составляющей. Ключевое антропологическое упование на возврат в предметное поле современной психологии человека, производящего и претворяющего в текстах культуры собственную субъективность, может воплотиться через обращение к свидетельствам человеческой мысли, не помещающейся в «прокрустово ложе» позитивистских стандартов познания. К таким неудобным и вместе с тем неустрашимым свидетельствам человеческой мысли относятся поэтические тексты, сохраняющие свой интересу субъективный смыслоконституирующий потенциал. По ту сторону эстетической формы поэтического произведения проступает не менее концентрированная, чем в научном произведении, мысль автора, сохраняющая свою отсроченную конструктивность, ждущая понимающего истолкования.

Б.С. Братусь в конце 90-х годов XX века, сетуя на отсутствие онтологического среза в выстраиваемой психологией картине мира, заметил: «Действительно, у нас нет пока онтологии, мы не выделяем сущностного, мы ищем механику психики, но не её суть» [30]. Сегодня мы являемся свидетелями и соучастниками тенденции очеловечивания психического, появления таких «методологических оптик», которые позволяют «разглядеть» вполне законные для психологии предметные области, долгое время остававшиеся за рамками «конвенциональной концепции истины» [29]. Обращение к поэтическим транскриптам человеческой мысли, способствует построению качественно нового анали-

тического ракурса, «проливающего свет» на мышление, как на жизненный акт, позволяющий по выражению А. Блока: Безличное – воочеловечить. Такой аналитический взгляд позволяет: превратить инерционную традицию изучения механики рационального мышления в замкнутом круге психической функции; вывести проблему мышления из-под безраздельного ведения когнитивизма и сделать её предметом антропологической психологии, так чтобы в нём действительно начали проступать «обстоятельства, формы и последствия духовного опыта» [31, с. 29].

В качестве заключения сформулируем наиболее принципиальные обобщения.

1. Помещение в фокус антропологической психологии человеческого мышления, как жизненного акта, требует обращения к таким его свидетельствам, в которых оно было бы представлено не как организованный «извне» по деперсонифицированным правилам формальной логики психический акт, а в своей онтологической полноте, как акт, в котором заявляют о себе и воплощаются конструктивные силы человека, акт, в котором человек предстаёт как автор собственной возможности осмысленного и творческого присутствия в жизненном мире.

2. Поэзия являет собой воплощение человеческой мысли, которая вызревала и строилась «поверх» и вопреки правилам формальной логики («поверх» логических головоломок, решаемых отчуждённым рассудком, «отгороженным», от самобытия познающего человека), подчиняясь необходимости знаково-символического оформления событий самоосуществления, резонируя с переживаниями и дорефлексивными впечатлениями, несущими в себе экзистенциальную данность автора.

3. Поэтические тексты представляют собой свидетельства становления мысли, её смыслового оплотнения в разных временных срезах и жизненных контекстах длящегося мышления автора, «прошивающего» все измерения его бытия. За всеми поэтическими «экспериментами» автора стоит не ряд отдельных эпизодов его мышления, а целостный хронотоп реализованных и предстоящих возможностей мышления, сходящихся в напряжённом топосе построения мысли.

4. Будучи направленным на синхронизацию чувственной и мыслепостигаемой стороны становящегося образа мира, поэтическое мышление выходит за рамки линейного способа построения мысли. Оно разворачивается в режиме сгущения смыслообразов, получивших интенциональный импульс в разных этапах сознания автора. Поэтому поэтическая мысль, равно как и мысль человеческая в пределе, являет собой продукт слияния нескольких русел смыслообразования, которые берут исток в разных временных и нозетических измерениях.

5. В смысловой архитектонике поэтического мышления экспонирован весь спектр «напряжённых возможностей» мышления человека (В.Е. Ключко) как такового, – мышления, в котором смысловые образования, появляющиеся на разных этапах сознания, но находящиеся в комплементарных отношениях, сходятся в целостную единицу поэтической мысли, наделяя её «динамической плодотворностью».

6. Поэтическое мышление обладает обоюдонаправленной конструктивностью, что делает его подлинным экземпляром мышления человека, взятого в его целостности и жизненной полноте. Преображая и обогащая, с помощью метафоры и поэтического вымысла образ мира, автор тем самым преобразует свой жизненный мир и способы его конституирования.

Библиографический список

1. Знаков В.В. Непостижимое и тайна как атрибуты экзистенциального опыта. *Электронный журнал «Психологические исследования»*. 2013; 31. Available at <http://psystudy.ru/>
2. Ключко В.Е. Когнитивная наука: от междисциплинарного дискурса к трансдисциплинарному ракурсу. *Сибирский психологический журнал*. 2012; 46: 23 – 32.
3. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. *Мир психологии*. 2014; 1: 104 – 117.
4. Логинова И.О. Теоретико-методологическое обоснование постановки проблемы жизненного самоосуществления человека в психологии. *Сибирский психологический журнал*. 2009; 33: 31 – 35.
5. Эпштейн М.Н. *Знак пробела: О будущем гуманитарных наук*. Москва: Новое литературное обозрение, 2004.
6. Мамардашвили М.К. *Вильнюсские лекции по социальной философии. (Опыт физической метафизики)*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012.
7. Зинченко В.П. Живое время (и пространство) в течении философско поэтической мысли. *Вопросы философии*. 2005; 5: 20 – 46.
8. Рикер П. Что меня занимает последние 30 лет. *Историко-философский ежегодник '90*. Москва: «Наука», 1991: 296 – 316.
9. Оден У.Х. *Чтение. Письмо. Эссе о литературе*. Available at: <http://elibra.ru/read/255381-chtenie.-pismo.-yesse-o-literature.html>
10. Зиммель Г. *Философия культуры. Избранное*. Москва: Юрист, 1996; Т. 1.
11. Бинсвангер Л. *Бытие-в-мире*. Москва, Санкт-Петербург, 1999.
12. Хиллман Дж. Внутренний поиск. Available at: http://aldebaran.ru/author/hillman_djeyims/kniga_vnutrenniyi_poisk_sbornik_rabot_gaznyih_let/
13. Дильтей В. *Описательная психология*. Санкт-Петербург: «Алетейя», 1996.
14. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Педагогика, 1987.

15. Мамардашвили М.К. *Как я понимаю философию*. Москва: Прогресс, 1992.
16. Хоружий С.С. Портрет художника. *Человек.RU. Гуманитарный альманах*. Новосибирск: НГУЭУ, 2008; 4. Available at: <http://www.antropolog.ru/doc/persons/Horujy/horuzhy9>
17. Мориак К. *Пруст*. Москва: Независимая газета, 1999.
18. Фет А.А. О стихотворениях Ф. Тютчева. Available at: http://az.lib.ru/ff/fet_a_a/text_0270.shtml
19. Мамардашвили М.К. *Психологическая топология пути*. Санкт-Петербург: Русск. христ. гум. инст., 1997.
20. Шелер. М. *Избранные произведения*. Перевод с немецкого А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.Ф. Филиппова; Под ред. А.В. Денежкина Москва: «Гнозис», 1994.
21. Мамардашвили М. К. *Эстетика мышления*. Москва: Московская школа политических исследований, 2000.
22. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. *Сочинения. Том 3. Книга 1*. Москва: Мысль, 2000.
23. Лукьянов О.В. *Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире*. Автореферат диссертации... доктора психологических наук. Томск, 2009.
24. Ключко В.Е. Уровни сложности психологического мышления и современная когнитивистика. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2012; 4 (20); Вып. 1: 37 – 43.
25. Шпет Г.Г. *Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры*. Москва; 2007.
26. По Э.А. *Стихотворения. Новеллы. Повесть о приключениях Артура Гордона Пима. Эссе*. Available at: http://lib.ru/INOFAINT/POE/poe1_3.txt
27. Мамардашвили М.К. *Сознание и цивилизация: выступления и доклады*. Санкт-Петербург: издательская группа «Лениздат», «Команда А», 2014.
28. Лотман Ю. М. *Семиясфера*. Санкт-Петербург: «Искусство – СПб», 2000.
29. Рикер П. Интрига и исторический рассказ. *Время и рассказ. Том 1*. Москва, Санкт-Петербург: Университетская книга, 1998.
30. Братусь Б.С. *Идеальное как порождение идеального (замечки к докладу В.П. Зинченко)*. Available at: http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_bratusj.htm
31. Фуко М. *Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981 – 1982 году*. Перевод с французского А.Г. Погоняйло. Санкт-Петербург: Наука, 2007.

References

1. Znakov V.V. Nepostizhimoe i tajna kak atributy 'ekzistencial'nogo opyta'. *'Elektronnyj zhurnal «Psihologicheskie issledovaniya»*. 2013; 31. Available at <http://psystudy.ru/>
2. Klochko V.E. Kognitivnaya nauka: ot mezhdisciplinarnogo diskursa k transdisciplinarnomu rakursu. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2012; 46: 23 – 32.
3. Leont'ev D.A. Smysloobrazovanie i ego konteksty: zhizn', struktura, kul'tura, opyt. *Mir psihologii*. 2014; 1: 104 – 117.
4. Loginova I.O. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie postanovki problemy zhiznennogo samoosuschestvleniya cheloveka v psihologii. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2009; 33: 31 – 35.
5. Epshtejn M.N. *Znak probela: O buduschem gumanitarnykh nauk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004.
6. Mamardashvili M.K. *Vil'nyusskie lektsii po social'noj filosofii. (Opyt fizicheskoy metafiziki)*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2012.
7. Zinchenko V.P. Zhivoe vremya (i prostranstvo) v tchenii filosofsko po'eticheskoy mysli. *Voprosy filosofii*. 2005; 5: 20 – 46 .
8. Riker P. Chto menya zanimaet poslednie 30 let. *Istoriko-filosofskij ezhegodnik '90*. Moskva: «Nauka», 1991: 296 – 316.
9. Oden U.H. *Chtenie. Pis'mo. 'Esse o literature*. Available at: <http://eliba.ru/read/255381-chtenie.-pismo.-yesse-o-literature.html>
10. Zimmel'. G. *Filosofiya kul'tury. Izbrannoe*. Moskva: Yurist, 1996; T. 1.
11. Binsvanger L. *Bytie-v-mire*. Moskva, Sankt-Peterburg, 1999.
12. Hillman Dzh. *Vnutrenniy poisk*. Available at: http://aldebaran.ru/author/hillman_djeyims/kniga_vnutrenniyi_poisk_sbormik_rabot_raznykh_let/
13. Dil'tej V. *Opisatel'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg: «Aletejya», 1996.
14. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Pedagogika, 1987.
15. Mamardashvili M.K. *Kak ya ponimayu filosofiyu*. Moskva: Progress, 1992.
16. Horuzhij S.S. *Portret hudozhnika. Chelovek.RU. Gumanitarnyj al'manah*. Novosibirsk: NGU'EU, 2008; 4. Available at: <http://www.antropolog.ru/doc/persons/Horujy/horuzhy9>
17. Moriak K. *Prust*. Moskva: Nezavisimaya gazeta, 1999.
18. Fet A.A. O stihotvoreniyah F. Tyutcheva. Available at: http://az.lib.ru/ff/fet_a_a/text_0270.shtml
19. Mamardashvili M.K. *Psihologicheskaya topologiya puti*. Sankt-Peterburg: Russk. hrist. gum. inst., 1997.
20. Sheler. M. *Izbrannye proizvedeniya*. Perevod s nemeckogo A.V. Denezhkina, A.N. Malinkina, A.F. Fillipova; Pod red. A.V. Denezhkina Moskva: «Gnozis», 1994.
21. Mamardashvili M. K. *'Estetika myshleniya*. Moskva: Moskovskaya shkola politicheskikh issledovaniy, 2000.
22. Florenskij P. A. U vodorazdelov mysli. *Sochineniya. Tom 3. Kniga 1*. Moskva: Mysl', 2000.
23. Luk'yanov O.V. *Samoidentichnost' kak uslovie ustojchivosti cheloveka v menyayushchemsya mire*. Avtoreferat dissertacii... doktora psihologicheskikh nauk. Tomsk, 2009.
24. Klochko V.E. Urovni slozhnosti psihologicheskogo myshleniya i sovremennaya kognitivistika. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. 2012; 4 (20); Vyp. 1: 37 – 43.
25. Shpet G.G. *Iskusstvo kak vid znaniya. Izbrannye trudy po filosofii kul'tury*. Moskva; 2007.
26. Po 'E.A. *Stihotvoreniya. Novelly. Povesť o priklucheniyah Artura Gordona Pima. 'Esse*. Available at: http://lib.ru/INOFAINT/POE/poe1_3.txt
27. Mamardashvili M.K. *Soznanie i civilizaciya: vystupleniya i doklady*. Sankt-Peterburg: izdatel'skaya gruppa «Lenizdat», «Komanda A», 2014.
28. Lotman Yu. M. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: «Iskusstvo – SPB», 2000.
29. Riker P. Intriga i istoricheskij rasskaz. *Vremya i rasskaz. Tom 1*. Moskva, Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 1998.
30. Bratus' B.S. *Ideal'noe kak porozhdenie ideal'nogo (zametki k dokladu V.P. Zinchenko)*. Available at: http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_bratusj.htm
31. Fuko M. *Germevntika sub'ekta: Kurs lekciy, pročitannyh v Kollezhe de Frans v 1981 – 1982 godu*. Perevod s francuzskogo A.G. Pogonyajlo. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.

Статья поступила в редакцию 18.10.17

УДК 159.96

Pilishvili T.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Medvedeva I.A., bachelor student, Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: medweirina@yandex.ru

Lazukova A.G., MA student, Psychological Counselling, Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: anastasia.lazukova@mail.ru

ACADEMIC PROCRASTINATION AMONG MEDICAL INSTITUTE STUDENTS OF RUDN UNIVERSITY. The study is dedicated to academic procrastination among medical institute students of RUDN University. The research included 100 students of the I, II and III courses of the medical institute of RUDN University (Moscow). The age of the subjects is 18 to 26, the average age is 21. Five methods of questionnaire type have been used, the data is processed using the IBM SPSS 22.0 static program. As a result of the correlation analysis, a connection was revealed between the features of procrastination, subjective well-being, motivation and strategies of coping behavior in the decision-making process among RUDN University's medical students. It was found that medical

students in general have a medium and high level of procrastination; experiencing an imaginary sense of inner security, crowd out unacceptable experiences for the psyche about the successes and difficulties of their learning activity. The relationship between internal involvement in learning activities and the low level of academic procrastination has been analyzed. It's shown that despite the desire to avoid problems arising in the learning process, students realize the inner necessity of efforts in educational activities to overcome objectively arising difficulties. The results of the study are planned to be used on the basis of the RUDN University's Psychological support center in individual and group psychological counseling for students of the medical institute to strengthen the internal motivation for successful academic activity and the corresponding reduction in procrastination.

Key words: personal procrastination, academic procrastination, students, youthful age.

Т.С. Пилишвили, канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

И.А. Медведева, студент-бакалавр направления «Психология» каф. психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: medweirina@yandex.ru

А.Г. Лазукова, студент-магистр направления «Психология», специализации «Психологическое консультирование» каф. психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: anastasia.lazukova@mail.ru

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА РУДН

Исследование посвящено изучению академической прокрастинации студентов медицинского института РУДН. Выборка включала 100 студентов I, II и III курсов медицинского института Российского университета дружбы народов (Москва). Возраст испытуемых составил от 18 до 26 лет, средний возраст – 21 год. Использовано 5 методик опросного типа, данные обработаны посредством статической программы IBMSPSS 22.0. В результате корреляционного анализа выявлена связь между особенностями прокрастинации, субъективного благополучия, мотивации и стратегиями совладающего поведения при принятии решений студентами медицинского института РУДН. Обнаружено, что студенты-медики в целом обладают средним и высоким уровнем прокрастинации; испытывая мнимое чувство внутренней защищенности, вытесняют неприемлемые для психики переживания об успехах и трудностях своей учебной деятельности. Проанализирована связь внутренней вовлеченности в учебную деятельность и низкого уровня академической прокрастинации. Показано, что, несмотря на стремление к избеганию возникающих в учебе проблем, студенты осознают внутреннюю необходимость усилий в учебной деятельности для преодоления объективно возникающих трудностей. Результаты исследования планируется использовать на базе Кабинета психологической поддержки РУДН в индивидуальном и групповом психологическом консультировании студентов медицинского института для усиления внутренней мотивации успешной академической деятельности и соответствующего снижения прокрастинации.

Ключевые слова: прокрастинация личности, академическая прокрастинация, студенты, юношеский возраст.

Исследование прокрастинации как имеющей самостоятельный научный интерес проблематики началось в психологии относительно недавно. Так, термин «прокрастинация» был введен П. Рингенбахом лишь в 1977 году. Под прокрастинацией учёными понимается откладывание выполнения своевременных действий на наиболее длительный срок, приводящее к ухудшению качества работы и отрицательным эмоциональным реакциям [1]. Несмотря на технологический прогресс, способствующий видимому облегчению деятельности человека, явление прокрастинации получает всё большее распространение во многих сферах человеческой жизни [2]. Речь в данном случае идёт о склонности к постоянному откладыванию не просто повседневных, а важных и даже срочных дел, что приводит к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам [3]. Ключевыми особенностями прокрастинации является сочетание поведенческой иррациональности личности с пониманием и осознанностью негативных последствий для неё. Как показано в одном из лонгитюдных исследований И.Н. Кормачевой и О.А. Шамшиковой, устойчивая прокрастинация имеется у 15 – 25% населения, причём за последние 25 лет наблюдается тенденция к повышению её уровня [4].

Согласно классификации, предложенной Н. Милграмом, можно выделить пять основных видов прокрастинации: а) ежедневную или бытовую прокрастинацию, выражающуюся в откладывании выполнения дел, которые должны осуществляться регулярно (работы по дому, закупки продуктов и т. д.); б) прокрастинацию в принятии решений; в) невротическую прокрастинацию, заключающуюся в откладывании принятия жизненно важных решений (создания семьи, выбора профессии и др.); г) компульсивную прокрастинацию, при которой в одном субъекте сочетаются поведенческая прокрастинация и прокрастинация в принятии решений; д) академическую прокрастинацию, т. е. откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам [5].

В данной статье особое внимание авторов уделяется академической прокрастинации, которая связана с низким уровнем развития навыков обучения, общим отсутствием организованности, снижением успеваемости и результативности получаемого образования [6]. Выборкой исследования выступили студенты медицинских специальностей, поскольку объективная сложность

обучения, с одной стороны, и требование своевременного ответственного внедрения полученных знаний на практике, с другой стороны, становятся вызовом для молодых специалистов, когда промедление может стоить человеческой жизни. Научная новизна исследования состоит в том, что, несмотря на высокий интерес исследователей к различным видам прокрастинации, включая академическую, остаётся открытым вопрос о её связи с защитным поведением, а также субъективным благополучием личности.

Методики и выборка исследования. Выборку настоящего исследования составили 100 студентов первого, второго, третьего курсов медицинского института Российского университета дружбы народов (РУДН) в возрасте от 18 до 26 лет, средний возраст испытуемых составил 21 год. Применялись следующие конкретные методики исследования: Шкала общей прокрастинации К. Лея в адаптации О.С. Виндикер и М.В. Останиной; Шкала субъективного благополучия Г. Перуэ-Баду в адаптации М.В. Соколовой; методика «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» С.А. Пакулиной; методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А.А. Реана; Мельбурнский опросник принятия решения в адаптации Т.В. Корниловой. Обработка результатов производилась с помощью корреляционного анализа в программе IBMSPSS 22.0.

Обсуждение результатов исследования. В выборке студентов медицинского института РУДН наблюдается значимая положительная корреляция между параметрами прокрастинации и субъективного благополучия ($R_s = 0,43$ при $p = 0,001$). Это говорит о том, что во время прокрастинации студенты не ощущают негативных эмоций, что подтверждает защитный характер данного иррационального поведения. Наблюдается значимая отрицательная корреляция между параметрами прокрастинации и уровнем внутренней мотивации ($R_s = -0,285$ при $p = 0,001$). Это, по-видимому, означает, что для студентов с низкой вовлечённостью в учебную деятельность более характерно откладывание дел на будущее. В случае, когда для студентов имеет значение сам внутренний процесс учебной деятельности, то они, вероятно, будут демонстрировать более низкие показатели прокрастинации.

В выборке студентов медицинского института РУДН наблюдается положительная корреляция между уровнем общей

прокрастинации и избеганием ($R_s = 0,270$ при $p=0,05$). Данный факт подтверждает, что прокрастинация связана с добровольным уходом субъекта от тех дел, несвоевременное выполнение которых грозит негативными последствиями. Также наблюдается значимая положительная корреляция между общей прокрастинацией и шкалами а) прокрастинации при принятии решения ($R_s = 0,478$ при $p = 0,001$), б) сверхбдительности ($R_s = 0,290$ при $p = 0,001$). В данном случае речь идёт о связи между откладыванием принятия решения о начале деятельности внутри общей прокрастинации, а также избеганием импульсивного принятия решения, обещающего избавление от негативной ситуации.

В выборке студентов медицинского института РУДН наблюдается значимая отрицательная корреляция между общей прокрастинацией и интериоризированным успехом с точки зрения психического состояния ($R_s = -0,259$ при $p = 0,05$). Это, вероятно, свидетельствует о том, что, находясь в состоянии внутреннего психического комфорта при уходе от нежелательной деятельности, студенты ложно считают этот временный уход от учебы успешным для себя.

В выборке студентов медицинского института РУДН наблюдается значимая отрицательная корреляция между уровнем субъективного благополучия и мотивом успеха как признания со стороны других ($R_s = -0,342$ при $p = 0,001$). Успех как признание составляет социальное подкрепление, которое определяет популярность личности в социальном окружении, одобрение авторитетными значимыми другими. В данной выборке студентов мотив получения признания оказывается незначимым для субъективного благополучия, он не приводит субъекта к внутреннему комфорту.

Наблюдается значимая отрицательная корреляция между уровнем субъективного благополучия и бдительностью ($R_s = -0,215$ при $p = 0,05$). Шкала бдительности характеризует особенности субъекта при принятии решения именно в контексте проявляемой рациональности как готовности к обдумыванию целей и альтернатив решений, нацеленности на сбор информации и максимального охвата поля альтернатив. Однако, это скорее характеристика неприятия неопределённости как условия своих решений, а стремление к снятию неопределённости. В данной выборке полученные связи свидетельствуют о том, что бдительность при принятии решения не означает внутреннего субъективного комфорта.

Наблюдается значимая положительная корреляция между уровнем субъективного благополучия и стратегией избегания ($R_s = 0,259$ при $p = 0,05$). Прокрастинация в данном случае рассматривается в качестве защитного избегания, перекладывания ответственности и рационализации сомнительных альтернатив. Студенты испытывают мнимое чувство внутренней защищённости при вытеснении неприемлемых для психики переживаний по поводу учебной деятельности.

Выявлена значимая положительная корреляция между уровнем внутренней мотивации и а) успехом-признанием ($R_s = 0,328$ при $p = 0,001$), б) успехом-результатом при реализации своей деятельности ($R_s = 0,351$ при $p = 0,001$). Эти результаты, по-видимому, означают, что успех для студентов медицинских специальностей обязательно должен быть сопряжён с внутренней вовлечённостью, а также не только результативностью деятельности, но и самим её процессом как призванием.

Имеется значимая положительная корреляция между внутренней мотивацией и успехом-преодолением ($R_s = 0,227$ при $p = 0,05$). Эти результаты означают, что студенты осознают внутреннюю необходимость усилий в учебной деятельности, направленных на преодоление трудностей с тем, чтобы чувствовать внутреннюю вовлечённость в деятельность.

В данной выборке наблюдается значимая положительная корреляция между внешней положительной мотивацией и а) успехом-преодолением ($R_s = 0,349$ при $p = 0,001$), б) успехом как психическим состоянием ($R_s = 0,393$ при $p = 0,001$), личным успехом ($R_s = 0,297$ при $p=0,001$), успехом-результатом своей деятельности ($R_s = 0,383$ при $p=0,001$). Студенты исследуемой выборки понимают связь между будущим целостным успехом в своей профессии и необходимостью выполнять требования со стороны других людей (преподавателей, родителей, более опыт-

ных коллег и др.)

Наблюдается значимая положительная корреляция между уровнем внешней положительной мотивации и а) успехом-признанием ($R_s = 0,269$ при $p = 0,05$); б) успехом-уровнем жизни ($R_s = 0,300$ при $p = 0,001$). Полученные результаты, по-видимому, свидетельствуют о том, что регулярная похвала со стороны значимых других приближает студентов к пониманию своей успешности, своего собственного пути как призвания в профессии. В выборке выявлена положительная корреляция между внешней отрицательной мотивацией и результатом своей деятельности ($R_s = 0,349$ при $p = 0,001$). Это означает, что порицание выступает в качестве достаточно эффективного стимула для повышения результативности учебной деятельности студентов исследуемой выборки.

В выборке студентов медицинского института РУДН наблюдается значимая положительная корреляция между уровнем внутренней мотивации и успехом-властью ($R_s = 0,385$ при $p=0,001$) и успехом-признанием ($R_s = 0,361$ при $p=0,001$), успехом-уровнем жизни ($R_s = 0,434$ при $p=0,001$) и успехом-удачей ($R_s = 0,503$ при $p=0,001$). Этот факт показывает, что подлинная внутренняя включённость в учебную деятельность оказывается связанной с генерализованным будущим успехом как положением в обществе, а также ощущением собственной удачливости в профессии.

Выводы. С теоретической точки зрения рассмотрена прокрастинация как вид иррационального защитного поведения личности, направленного на уход от продолжения деятельности или от принятия решения о её начале. Особое место в статье уделено изучению академической прокрастинации как непосредственно связанной с откладыванием выполнения учебных задач. Показано, что существуют следующие причины появления академической прокрастинации у студентов: невротизация, страхи, фобии, неумение правильно организовать своё время и т. д.

С эмпирической точки зрения выявлено, что для студентов-медиков Российского университета дружбы народов характерен средний и высокий уровень академической прокрастинации, при котором студенты не ощущают негативных эмоций, что подтверждает защитный характер данного иррационального поведения. Студенты, испытывая мнимое чувство внутренней защищённости, вытесняют неприемлемые для психики переживания об успехах и трудностях своей учебной деятельности.

Для студентов с низкой вовлечённостью в учебную деятельность более характерно откладывание дел на некоторое неопределённое будущее, для студентов же с высокой значимостью внутреннего процесса учёбы выявлены более низкие показатели прокрастинации. Последняя как уход от нежелательной деятельности приводит студентов в состояние внутреннего психического комфорта, при котором они ложно считают этот временный уход от учёбы успешным для себя решением возникающих академических проблем.

Подлинная внутренняя академическая вовлечённость связывается студентами с общим будущим успехом как положением в обществе и собственной удачливостью. В исследуемой выборке студентов мотив получения признания оказывается не столь значимым для субъективного благополучия. Студенты осознают внутреннюю необходимость усилий в учебной деятельности для преодоления объективно возникающих трудностей. Академический успех для студентов исследуемой выборки связывается не только с внешней результативностью деятельности, но и её внутренним процессом. Они демонстрируют готовность выполнять требования со стороны других людей, адекватно относятся как к их похвале, так и порицанию.

Результаты настоящего исследования планируется использовать на базе Кабинета психологической поддержки РУДН в индивидуальном и групповом психологическом консультировании студентов медицинского института для преодоления трудностей, связанных с прокрастинацией и незрелостью навыков эффективной самоорганизации. Требуется дальнейшие исследования академической прокрастинации для выявления связи между данным феноменом и другими психическими коррелятами, такими как тревога, стресс, мотивация к изменению, личностные качества и др.

Библиографический список

1. Воробьева В.В., Якиманская И.С. Анализ теоретических подходов к изучению проявлений синдрома прокрастинации в зависимости от мотивации учения у студентов педагогического ВУЗа. *Психологическое сопровождение образования: теория и практика: материалы IV Международной научно-практической конференции.* 25-27 декабря, Йошкар-Ола, 2013.

2. Milgram N. & Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 2000; 14, 141 – 156.
3. Тарасевич Г.В. Прокрастинация: болезнь века. *Русский репортёр*. Москва: PunaMustaOy, 2014; 14 (342), 20 – 29.
4. Кормачева И.Н., Шамшикова О.А. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация». *Развитие человека в современном мире: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* 15 – 17 апреля. Новосибирск, 2014: 253 – 270.
5. Milgram N. A., Batori G. & Mowrer D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487 – 500.
6. Ferrari J.R. *Still Procrastinating: The No Regrets Guide to Getting It Done*, 2010.

References

1. Vorob'eva V.V., Yakimanskaya I.S. Analiz teoreticheskikh podhodov k izucheniyu proyavlenij sindroma prokrastinacii v zavisimosti ot motivacii ucheniya u studentov pedagogicheskogo VUZa. *Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 25-27 dekabrya, Joshkar-Ola, 2013.
2. Milgram N. & Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 2000; 14, 141 – 156.
3. Tarasevich G.V. Prokrastinaciya: bolezni' veka. *Russkij reporter*. Moskva: PunaMustaOu, 2014; 14 (342), 20 – 29.
4. Kormacheva I.N., Shamshikova O.A. K voprosu o psihologicheskom fenomene «prokrastinaciya». *Razvitie cheloveka v sovremennom mire: materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* 15 – 17 aprelya. Novosibirsk, 2014: 253 – 270.
5. Milgram N. A., Batori G. & Mowrer D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487 – 500.
6. Ferrari J.R. *Still Procrastinating: The No Regrets Guide to Getting It Done*, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.11.17

УДК 159.91; 159.92

Shcheglova A.A., MA student, Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia),
E-mail: goldschmidtes@yandex.ru

Gorbatova M.M., Cand. of Sciences (Psychology), Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: gorbatovamarianna@rambler.ru

Goldschmidt E.S., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: goldschmidtes@yandex.ru

COMMUNICATION OF RELEARNING LEFTIES IN CHILDHOOD WITH AGGRESSION IN THEIR ADULTHOOD. The article presents research on a problem of influence in the long term relearning the left-handed child in a right-long time practiced in Soviet schools. The work compares the features of functional asymmetry and indicators of aggressiveness in right-handed adults, retrained as a child (left-handed), left handed, under-trained and right-handed. The work assesses the profile of functional asymmetry of the used battery of the 30 subtests. Assessment of aggressiveness was performed using the test bass-evil Durka and Hand test. The authors note down that the retrained left-handed adults differ from the natural right-handed and left-handed natural enhancement of some components of emotional aggression, such as hostility, irritability, guilt, negativism, resentment, and verbal aggression. The work deals with age specifics of manifestations of aggression in the retrained left-handed people.

Key words: retraining left-handers, the profile of functional asymmetry, aggression, stress.

A.A. Щеглова, магистрант каф. психол. наук Кемеровского госуниверситета, г. Кемерово,
E-mail: goldschmidtes@yandex.ru

М.М. Горбатова, канд. психол. наук, доц. каф. психол. наук Кемеровского госуниверситета, г. Кемерово,
E-mail: gorbatovamarianna@rambler.ru

Е.С. Гольдшмидт, канд. биол. наук, доц. каф. психол. наук Кемеровского госуниверситета, г. Кемерово,
E-mail: goldschmidtes@yandex.ru

СВЯЗЬ ПЕРЕУЧИВАНИЯ ЛЕВШЕЙ В ДЕТСТВЕ С АГРЕССИВНОСТЬЮ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Работа выполнена в рамках гранта РФФИ. Проект № 16-46-420035 и при финансировании ООО Частным охранным предприятием «Квант».

В статье рассматривается проблема влияния в отдаленной перспективе переучивания в детстве леворуких на праворукость, долгое время практиковавшееся в советской школе. Сравниваются особенности (профиль) функциональной асимметрии и показатели агрессивности у праворуких взрослых, переученных в детстве (левшей), леворуких, не подвергавшихся переучиванию и праворуких. Для оценки профиля функциональной асимметрии использована батарея из 30 субтестов. Оценка агрессивности проводилась с помощью теста Басса-Дарки и Hand-test. Обнаружено, что переученные леворукие взрослые отличаются от природных праворуких и природных леворуких усилением некоторых компонентов эмоциональной агрессивности, таких как враждебность, раздражительность, чувство вины, негативизм, обидчивость и вербальная агрессия. Рассматриваются возрастные особенности проявления агрессии у переученных левшей и взаимосвязь с профессиональной эффективностью.

Ключевые слова: переучивание левшей, профиль функциональной асимметрии, агрессивность, стресс.

Переучивание, как форма насильственной социализации, влечет за собой негативные последствия и может провоцировать стресс, агрессивность, в т. ч. и фрустрацию, социальную дезадаптацию [1; 2; 3]. Период доминирования в педагогике нормативного подхода к процессу образования, воспитания и здоровья («советская» педагогика) характеризовался стремлением навязать детям «правильные» формы поведения вплоть до исправления индивидуально-типологических, характерологических, конституциональных показателей. Такая особенность функционирования педагогической системы (как и вообще всей совет-

ской системы) проявлялась не только в стремлении переучивать левшей (леворуких), но и задавать цивилизационные стандарты малым народам и народностям, проживающим в условиях Крайнего Севера, Сибири, Дальнего Востока.

В 70–80-е годы прошлого века среди школьников выявлялось 3–5% левшей, тогда как с начала нынешнего века их доля подошла к 20% [4; 5]. С одной стороны рост числа левшей видимо связан с тем, что их перестали переучивать. С другой – вероятно влияние природных и социальных кризисов, катаклизмов, существенно участвовавших в последние десятилетия [6]. В условиях

нестабильности и давления факторов среды адаптивность левшей растёт, а у переученных существенно падает [4]. При этом необходимо заметить, что доля левшей (правополушарных) среди малых коренных народов существенно выше, чем в титульной нации, а их психофизиологические особенности в целом более близки к таковым у левшей, что повышает их адаптивность к природным условиям, но понижает – к социальным. [7].

Непосредственными, близкими последствиями переучивания в большинстве случаев является спектр астено-невротических, психосоматических, поведенческих нарушений [4; 8]. С течением времени эти последствия либо нивелируются, либо могут преобразовываться в другие симптомы. Одним из вариантов развития дезадаптации у переученных левшей может быть агрессивность [1; 8]. Агрессивность может проявляться в виде гиперреакции на воздействие негативных стимулов и развивается на основе механизма стресса. Появление агрессивности неразрывно связано с контекстом влияния на личность общественных связей и отношений [3; 9]. В качестве рабочей гипотезы нами было выдвинуто предположение о существовании особенностей проявления агрессивности у переученных леворуких людей, в частности, что уровень агрессивности переученных леворуких людей будет выше, чем у тех, кто не подвергался переучиванию.

Выборка была составлена из взрослых людей от 22 до 60 лет в количестве 75 человек – 36 мужчин и 39 женщин. 25 человек составили основную группу, куда вошли переученные в детстве леворукие, в основном использующие правую руку. Не подвергшиеся переучиванию 50 человек составили контрольную группу, из которых 25 человек оценивали себя как леворуких, а 25 человек – природные праворукие.

В ходе исследования для определения уровня агрессивности нами были использованы адаптированные варианты опросника А. Басса – А. Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI) и проективной методики Э. Вагнера «Hand-test» [10]. Информация о факте переученности в детстве собиралась в ходе личного неструктурированного интервью.

Для оценки профиля асимметрии была использована батарея из 30 субтестов, разработанная на кафедре физиологии человека и животных КемГУ [11]. Индивидуальный профиль асимметрии вычислялся по следующим групповым показателям: тонкая (ТМ) и грубая моторика (ГМ), эмоциональная (ЭА) и речевая асимметрия (РА) [11]. Для данной работы учитывалась процентная доля обследуемых с выраженной (более 10% в абсолютном исчислении) асимметрией.

Комплексная оценка профиля асимметрии, проведенная с помощью упомянутой батареи тестов, показала, что выборка переученных леворуких людей характеризуется следующими особенностями:

1) Эмоциональная асимметрия у большинства испытуемых из опытной группы (90%) сохраняет признаки левшества, что характерно для исследованных нами ранее малых коренных народов, проживающих на юге Западной Сибири и многих представителей азиатского мира, догоняющих и традиционных обществ [6, с. 12].

2) Грубая моторика, отвечающая за использование крупных мышц тела, совпадает с таковой у правшей (70%), что говорит о значимости компонента грубой моторики в ходе адаптации и переобучения левшей на использование правой руки.

3) Тонкая моторика преимущественно развита на левой стороне (75%), что говорит о сохранности левосторонней асимметрии в наиболее важных функциях после переучивания и переобучения.

4) У 80% испытуемых речевая функция доминирует на правой стороне (речевые центры в левом полушарии), что под-

тверждает результаты многочисленных авторов о сходстве речевой асимметрии у большинства левшей с правшами [4, с. 8].

По результатам методики А. Басса – А. Дарки, согласно процентному анализу, 58% опытной группы характеризуется нормальным уровнем проявления агрессивности когда как низкий уровень характерен для 12% выборки и около 30% относятся к высокому уровню. Значения агрессивности в обеих контрольных группах: у правшей в 68% – норма, в 21% – низкий и в 11% высокий уровень агрессии; у левшей соответственно 55%, 27% и 18%. В опытной группе наиболее выражены эмоциональные компоненты в проявлении агрессивности (раздражительность, обидчивость, негативизм и чувство вины) в противовес правшам, у которых преобладают показатели прямой агрессивности.

Проективная методика Э. Вагнера выявила повышенную тенденцию к агрессивному поведению у 35% опытной группы против 25% у левшей и 17% правшей. Нормативная агрессивность характерна для 54% опытной выборки против 63% у левшей и 59% у правшей, выраженное дружелюбие наблюдается у 11% опытной выборки против 13% у левшей и 24% у правшей.

С помощью корреляционного анализа удалось выявить взаимосвязь возраста с показателем обидчивости ($r=0,49$); 2) степень правшества с уровнем вербальной агрессии ($r=0,45$), что подтверждает предыдущие результаты.

Анализ с использованием t-критерия Стьюдента выявил различия между контрольной и опытной группой по следующим показателям: раздражительность, негативизм, обидчивость, враждебность, агрессивность и чувство вины (при $p(0,05)$ в сторону усиления данных качеств у переученных).

1) Переученные леворукие взрослые отличаются от природных праворуких и природных леворуких по ряду компонентов эмоциональной агрессивности, таких как враждебность, раздражительность, чувство вины, негативизм, обидчивость и вербальная агрессия. Это соответствует природным особенностям левшей, т.к. правое полушарие больше участвует в формировании отрицательных эмоциональных состояний – склонность к негативному реагированию на основе гнева, огорчения, самоосуждения или осуждения других [8].

2) Психофизиологические показатели агрессивности, связанной с ведущей рукой, выявили компоненты, характерные как для правосторонней, так и левосторонней асимметрии. Такие показатели, как эмоциональная асимметрия и тонкая моторика типичны для левшей, тогда как грубая моторика и центры речи и письма приближает опытную выборку к правшам.

3) Среди переученных леворуких по сравнению с праворукими выявлено увеличение проявлений косвенной агрессивности, тенденция к проявлению агрессивности по проективной методике. Это говорит о склонности к проявлению агрессивности у переученных леворуких взрослых. Интересно отметить, что такие особенности довольно характерны для поведения коренных малочисленных народов [6; 7].

Еще один вариант последствий переучивания был выявлен в ходе исследования сотрудников охранного предприятия. Обнаружено, что среди них повышена доля переученных левшей по сравнению с таковыми в общей популяции [4; 8]. С помощью тестов Басса-Дарки и Вагнера у переученных в детстве левшей, числящихся в группе быстрого реагирования, выявлено увеличение проявлений физической и косвенной агрессивности, реализующееся в одобряемых законом формах агрессии – задержании, захвате и т. п. [12].

Таким образом можно утверждать, что рабочая гипотеза подтверждена – агрессивность переученных в детстве левшей (леворуких) повышена по сравнению с правшами и непереученными левшами и имеет специфические проявления в течении жизни.

Библиографический список

1. Бэррон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. Санкт-Петербург Питер, 2001.
2. Eron L.D., Walder L.O., Toigo R., Lefkowitz M.M. Social class, parental punishment for aggression and child aggression. *Child Development*. 1963; 34: 849 – 867.
3. Laceulle, O.M.; et al. Why Not Everyone Gets Their Fair Share of Stress: Adolescent's Perceived Relationship Affection Mediates Associations Between Temperament and Subsequent Stressful Social Events. *European Journal of Personality*. 2015; 29 (2): 125. doi:10.1002/per.1989.
4. Безруких М.М. Леворукий ребенок: Тетрадь для занятий с детьми. *Методические рекомендации*. Москва: Вентана-Граф, 2001.
5. Шохор-Троцкая М. Не переучивайте левшу! *Наука и жизнь*. 2002; 8: 65 – 68.
6. Гольдшмидт Е. С., Поддубиков В. В. Интенциональные факторы этнопсихологического своеобразия и адаптивных возможностей малочисленных коренных народов Сибири. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2016; 1 (65): 93 – 99.
7. Чухрова М.Г., Хаснулин В.И., Лещинская В.В., Хунан-оол А.С., Гуляева О.М., Ударцева Т.Л., Хунан А.С. Агрессивное поведение у тувинцев – его детерминанты и перспективы превенции. *VII Междисциплинарная конференция по биологической психиатрии «Стресс и поведение»*, 28 февраля 2003. Москва, 2003.
8. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. *Функциональные асимметрии человека*. Москва: Медицина, 1988.

9. Szasz P.L. The role of irrational beliefs, brooding and reflective pondering, in predicting distress. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 2011; 11 (1), 43 – 55.
10. Wagner Edwin E. *The Hand Test, Revised ed.* 1983: Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
11. Гольдшмидт Е.С. *Функциональная асимметрия мозга у детей*. Lap Lambert Academic Publishing: Saarbrücken, 2011.
12. Грицкевич Т.И. Смысл социальных преобразований инициированных человеком. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013; 3-1 (55): 201 – 205.

References

1. B'eron R., Richardson D. *Agressiya*. Sankt-Peterburg Piter, 2001.
2. Eron L.D., Walder L.O., Toigo R., Lefkowitz M.M. Social class, parental punishment for aggression and child aggression. *Child Development*. 1963; 34: 849 – 867.
3. Laccueille, O.M.; et al. Why Not Everyone Gets Their Fair Share of Stress: Adolescent's Perceived Relationship Affection Mediates Associations Between Temperament and Subsequent Stressful Social Events. *European Journal of Personality*. 2015; 29 (2): 125. doi:10.1002/per.1989.
4. Bezrukih M.M. Levorukij rebenok: Tetrad' dlya zanyatij s det'mi. *Metodicheskie rekomendacii*. Moskva: Ventana-Graf, 2001.
5. Shohor-Trockaya M. Ne pereuchivajte levshu! *Nauka i zhizn'*. 2002; 8: 65 – 68.
6. Gol'dshmidt E. S., Poddubikov V. V. Intencional'nye faktory `etnopsihologicheskogo svoeobraziya i adaptivnyh vozmozhnostej malochislennyh korennyh narodov Sibiri. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016; 1 (65): 93 – 99.
7. Chuhrova M.G., Hasnulin V.I., Leschinskaya V.V., Hunan-ool A.S., Gulyaeva O.M., Udarceva T.L., Hunan A.S. Agressivnoe povedenie u tsvincev – ego determinanty i perspektivy prevencii. *VII Mezhdisciplinarnaya konferenciya po biologicheskoy psixiatrii «Ctress i povedenie»*, 28 fevralya 2003. Moskva, 2003.
8. Bragina N.N., Dobrohotova T.A. *Funkcional'nye asimmetrii cheloveka*. Moskva: Medicina, 1988.
9. Szasz P.L. The role of irrational beliefs, brooding and reflective pondering, in predicting distress. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 2011; 11 (1), 43 – 55.
10. Wagner Edwin E. *The Hand Test, Revised ed.* 1983: Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
11. Gol'dshmidt E.S. *Funkcional'naya asimmetriya mozga u detej*. Lap Lambert Academic Publishing: Saarbrücken, 2011.
12. Grickevich T.I. Smysl social'nyh preobrazovanij iniciirovannyh chelovekom. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 3-1 (55): 201 – 205.

Статья поступила в редакцию 24.11.17

УДК 159

Kulkina I.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of State Law, North-Caucasian Social Institute, senior teacher, Department of Forensic Medicine and Law with the course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: iri4451@yandex.ru

Fedko I.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Forensic Medicine and Law with the course of DPO, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: fedko@mail.ru

LEGAL ASPECTS OF PROVIDING CHILDREN SUFFERING WITH ONCOLOGICAL DISEASES. The article is dedicated to the issues of legal regulation of the organizational basis for providing medical care to children (underage patients) suffering from oncological diseases. Particular attention is paid to the order of organization of the medical services in treatment of cancer in the Russian Federation. The issues of providing children in the sphere of public health in our state and at the regional level are considered. The issues of health financing at the present stage are also observed. The authors pay attention to the work of participants of the "Movement against Cancer", which work on a voluntary basis with oncologists, whose rights are violated. Providing comprehensive medical, legal and psychological support to oncological patients, they are assisted in obtaining high-quality medical services and vital medicines.

Key words: under age patients, oncological diseases, health financing, provision with medicines, medical, legal and psychological support of cancer patients.

И.В. Кулькина, канд. юрид. наук, доц., доц. каф. государственного права АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», ст. преп. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России», г. Ставрополь, E-mail: iri4451@yandex.ru

И.И. Федько, канд. мед. наук, доц. каф. судебной медицины и права с курсом ДПО ГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Минздрава России», г. Ставрополь, E-mail: fedko@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТРАДАЮЩИХ ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Статья посвящена вопросам правового регулирования организационных основ оказания медицинской помощи детям (несовершеннолетним пациентам) страдающим онкологическими заболеваниями. Особое внимание обращено на порядок организации онкологической службы в Российской Федерации. Рассмотрены вопросы обеспечения детей в сфере здравоохранения в нашем государстве и на региональном уровне. Также затронуты вопросы финансирования здравоохранения на современном этапе. Авторами уделено внимание работе участников «Движения против рака», которые работают на общественных началах с онкобольными, чьи права нарушены. Оказывая всестороннюю медицинскую, правовую и психологическую поддержку онкологическим пациентам, содействуют им в получении качественных медицинских услуг и жизненно необходимых лекарств.

Ключевые слова: несовершеннолетние пациенты, онкологические заболевания, обеспечение лекарственными средствами, медицинская, правовая и психологическая поддержка онкологических пациентов.

Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, «... что дети имеют право на особую заботу и помощь...» из преамбулы Конвенции о правах ребенка, принятой резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года

Каждый должен знать о своих правах и о возможностях их защиты, юридических и социальных вопросах, сопутствующих процессу долговременного лечения, возвращения к нормальной

жизни, при необходимости оформления инвалидности. Знание организационных основ оказания медицинской помощи и нормативной правовой базы позволит успешно реализовать свои права, получать бесплатно всю необходимую помощь, предусмотренную законодательством, увереннее чувствовать себя при столкновении с трудностями в процессе лечения и последующей реабилитации. Большой проблемой для несовершеннолетних пациентов и их родных могут стать многочисленные формальности и бюрократические препоны, а также местные нормативные акты и схемы реализации решений государственных органов.

Однако каждый должен помнить, что есть основополагающие нормы, действующие на территории Российской Федерации – это, прежде всего, Конституция РФ [1], а также Всеобщая декларация прав человека [2], Конвенция о защите прав и достоинства человека в связи с применением достижений медицины [3]. Эти международные документы также ратифицированы нашей страной и должны соблюдаться повсеместно.

По сравнению с другими заболеваниями детей, число новых случаев онкозаболеваний у детей не так велико, но детская смертность от них остается высокой и занимает второе место, уступая только травмам подросткового возраста и младенческой смертности. За последние 17 лет число больных онкологическими заболеваниями в возрасте от 0 до 18 лет в России выросло на 20% и постепенно увеличивается. Такая тенденция наблюдается во всем мире.

Как показывает практика, чем раньше выявлено онкозаболевание, тем больше вероятность выздоровления больного и дешевле лечение. Врачи всего мира ищут надежный способ раннего выявления рака. Большие надежды возлагали на скрининговые исследования – специальные, в том числе инструментальные методы, позволяющие увидеть опухоль раньше, чем она проявит себя. Зачастую ребенка с онкозаболеванием лечат от другой болезни. В это время опухоль продолжает расти, и выявляют ее слишком поздно. Онкологические заболевания коварны и часто маскируются под другие, безобидные болезни. Хуже всего, когда у педиатра и мысли нет, что у его пациента может быть не то, от чего он его лечит, а злокачественная опухоль, это значит, что у врача нет онкологической настороженности. От такого врача ребенок попадает в онкологическую клинику с 3 – 4 стадией рака, тогда прогноз и результат у лечения гораздо хуже.

Если говорить о правовом аспекте организации онкологической службы в стране, то необходимые фундаментальные законы и необходимые правовые акты за последние годы приняты. Претерпели изменения порядка пятидесяти с лишним законов, касающихся вопросов организации системы здравоохранения. Не стоит на месте и медицина: современные технологии позволяют в определенных случаях добиваться чудесных результатов в лечении рака. Но, к сожалению, остается недостаточно проработанной стратегия лекарственного обеспечения. Все сводится к тому, что каждый регион сам за все отвечает. То есть полномочия региона в этом плане увеличиваются, а их ресурсное обеспечение в лучшем случае остается на прежнем уровне, в худшем – стагнирует.

В 2015–2017 годах расходы федерального бюджета на здравоохранение граждан сокращаются. Правительство России предложило сократить расходы федерального бюджета по госпрограмме «Развитие здравоохранения» на 9,1 млрд. рублей в 2017 году. Как следует из документов к законопроекту об изменениях в федеральном бюджете, внесенных в Госдуму Правительством России, больше всего (на 8,9 млрд. рублей) предлагается уменьшить расходы по подпрограмме «Профилактика заболеваний и формирование здорового образа жизни. Развитие первичной медико-санитарной помощи».

Ранее в Госдуму был внесен законопроект о о федеральном бюджете на 2018 год и плановый период 2019 и 2020 годов. Как следует из документа, в 2018 году на здравоохранение будет направлено 460,3 млрд. рублей федеральных средств, в 2019 году – 428,5 млрд. рублей, а в 2020 году – 499,4 млрд. рублей. Вместе с ним был внесен законопроект о бюджете Федерального фонда ОМС (ФФОМС) на 2018 год и плановый период 2019 и 2020 годов, согласно которому расходы ФФОМС в 2018 году составят 1,994 трлн. рублей. Ожидается, что расходы региональных бюджетов на развитие здравоохранения составят 940,8 млрд. рублей. Однако, по мнению Скворцовой В.И., этих средств все равно не хватит на выполнение всех программ. В связи с

этим она обратилась с просьбой к депутатам посодействовать в выделении дополнительных 12,3 млрд. рублей.

В начале сентября 2017 года Скворцова В.И. заявила, что российские власти рассматривают вопрос об увеличении финансирования здравоохранения. Ранее экс-министр финансов России Алексей Кудрин предложил Президенту России Владимиру Путину увеличить финансирование здравоохранения к 2024 году на 0,7–0,8% ВВП по сравнению с 2017 годом [4].

В соответствии с законом «О федеральном бюджете на 2017 и плановый период 2018–2019 годов», в 2017 году расходы на здравоохранение составят 2,9 трлн. рублей, в 2018 году – 3,1 трлн. рублей, в 2019 году – 3,2 трлн. рублей. На программу «Развитие здравоохранения» из федерального бюджета, согласно документу, выделен 251 млрд. рублей [5]. Тем не менее, на сегодняшний день, цифры вызывают тревогу, наблюдается тенденция «экономии на всем» – когда жизни детей приносится на алтарь экономической целесообразности. Медики подчеркивают: крайне важно вести просветительскую работу среди населения по профилактике злокачественных новообразований. Огромную лепту в эту работу вносят участники «Движения против рака», на общественных началах работая с онкобольными, чьи права нарушены. Оказывая всестороннюю медицинскую, правовую и психологическую поддержку онкологическим пациентам, содействуя им в получении качественных медицинских услуг и жизненно необходимых лекарств. Важнейшие направления деятельности «Движения против рака» – образовательные «Школы пациентов» для больных и их родственников. В соответствии с программой обеспечения необходимыми лекарственными средствами (ОНЛС) больные со злокачественными заболеваниями обеспечиваются лекарственными препаратами из четырех источников. По закону, пациент может отказаться от получения социальных услуг и получать вместо этого денежные выплаты. Пациент может одновременно участвовать и в федеральной, и в региональной программах, при этом перечень лекарств может отличаться. Если больной отказался от соцпакета по федеральной программе, он имеет право получить лекарственные средства по региональной. Отбор пациентов для получения высокотехнологичной медицинской помощи (ВМП) проводит специальная комиссия по ВМП. Федеральный Закон «О наркотических средствах и психотропных веществах» № 501 [6], облегчающий доступ тяжелобольных к сильным обезболивающим лекарствам и вносящий изменения в законодательство об ограниченных средствах и веществах, вступил в силу 1 июля 2015 г. С этого времени срок действия рецептов на наркотические обезболивающие увеличился с 5 до 15 дней, а структурным подразделениям лечебных учреждений в сельской местности, где нет аптек, разрешают теперь выписывать такие лекарства и обеспечивать ими пациентов. С января 2017 года объем анальгетиков увеличился, что позволяет пациентам хосписов и онкологических центров получать полное обезболивание. Однако главврачи поликлиник и больниц по-прежнему предпочитают не связываться с наркотическими препаратами из-за бюрократизма и страха ответственности. По данным Минздрава, новые нормативы предусматривают расширение количества профильных коек, обеспечивающихся наркотическими средствами для детей. В России больше 287 тыс. неизлечимо больных детей, которым рано или поздно, но потребуются паллиативная помощь [7].

Хотелось бы отметить, что одним из первых в России Ставропольский край стал широко применять именно оптимальные (неинвазивные) лекарственные формы наркотических средств, которые в настоящее время являются основой лекарственного обеспечения онкологических пациентов по краевой программе лекарственного обеспечения, на сегодняшний день Ставропольский край входит в десятку лучших регионов России.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации: офиц. текст. Москва: Инфра-М, 2012.
2. Конвенция о защите прав человека и основных свобод: от 4 ноябр. 1950 г.: (с изм. от 21 окт. 1970 г.; 20 дек. 1971 г.; 1 янв., 6 нояб. 1990 г., 11 мая 1994 г.). Права человека: учебник. А.Н. Головастика, Л.Ю. Грудцина. Москва, 2008: 349 – 365.
3. Конвенция о правах ребёнка: Конвенция ООН: [принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года: вступила в силу 2 сентября 1990 года, 44/25]. Москва, 2011.
4. Правительство предложило сократить расходы на здравоохранение в 2017 году. *Деловой журнал Vademecum*. 09.10.2017. info@idffmedia.ru
5. О федеральном бюджете на 2018 год и на плановый период 2019 и 2020 годов. Законопроект №274618-7 Available at: <https://vademec.ru/news/2017/10/09/pravitelstvo-predlozhilo-sokratit-raskhody-na-zdravookhranenie-v-2017-godu/>
6. О наркотических средствах и психотропных веществах. Федеральный закон от 31.12.2014 № 501-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон». *КонсультантПлюс*.

7. Минздрав РФ разработал новые нормативы для расчета потребности в наркотических и психотропных лекарствах. МИЦ Известия; 18 октября 2016. Available at: <https://iz.ru/author/natalia-berishvili>

References

1. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*: ofic. tekst. Moskva: Infra-M, 2012.
2. *Konvenciya o zaschite prav cheloveka i osnovnyh svobod*: ot 4 noyabr. 1950 g.: (s izm. ot 21 okt. 1970 g.; 20 dek. 1971 g.; 1 yanv., 6 noyab. 1990 g., 11 maya 1994 g.). Prava cheloveka: uchebnik. A.N. Golovastikova, L.Yu. Grudcina. Moskva, 2008: 349 – 365.
3. *Konvenciya o pravah rebenka: Konvenciya OON*: [prinjata rezolyuciej 44/25 General'noj Assamblei ot 20 noyabrya 1989 goda: vstupila v silu 2 sentyabrya 1990 goda, 44/25]. Moskva, 2011.
4. *Pravitel'stvo predlozilo sokratit' rashody na zdravookhranenie v 2017 godu. Delovoj zhurnal Vademecum*. 09.10.2017. info@idffmedia.ru
5. *O federal'nom byudzhete na 2018 god i na planovyy period 2019 i 2020 godov*. Zakonoproekt №274618-7 Available at: <https://vademecum.ru/news/2017/10/09/pravительство-predlozilo-sokratit-raskhody-na-zdravookhranenie-v-2017-godu/>
6. *O narkoticheskikh sredstvakh i psihotropnykh veschestvakh*. Federal'nyj zakon ot 31.12.2014 № 501-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon». Konsul'tantPlyus.
7. *Minzdrav RF razrabotal novye normativy dlya rascheta potrebnosti v narkoticheskikh i psihotropnykh lekarstvakh*. MIC Izvestiya; 18 oktyabrya 2016. Available at: <https://iz.ru/author/natalia-berishvili>

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 159.9

Zhu Mingdi, MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: mingdi.zhu@yandex.ru

PSYCHOSOCIAL PROBLEM OF LONG-SEPARATION FROM PARENTS OF ADOLESCENTS IN CHINA. In the article a problem of long-separation from parents of adolescents is considered. The concept and features of adolescence, risk factors in the adolescent period, deprivation and long separation from parents in China are revealed. On the basis of the previous research, the author proposes to identify adolescents who are in long-termed separation from their parents, gives defines them, formulates the main psychological features of these adolescents and the reasons for the emergence of social problems. It is shown that the problem of long-separation of adolescents from parents has acquired a special urgency in China, but it has not been sufficiently studied yet.

Key words: adolescence, risk factor, long separation.

Чжу Минди, магистрант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mingdi.zhu@yandex.ru

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ДЛИТЕЛЬНОЙ РАЗЛУКИ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ В КИТАЕ

В статье рассматривается проблема длительной разлуки подростков с родителями. Раскрываются понятия и особенности подросткового возраста, факторы риска в подростковом периоде, депривация и длительная разлука с родителями в Китае. На основе предыдущего исследования автором предлагается выделить подростков в длительной разлуке с родителями. В статье даётся определение этой группы подростков, формулируются основные психологические особенности этих подростков и анализ причины возникновения социальной проблемы. Показано, что проблема длительной разлуки недостаточно изучена.

Ключевые слова: подростковый возраст, фактор риска, длительная разлука.

Подростковый возраст – очень важный и сложный период в развитии человека, переходный этап между детством и взрослостью.

Г. Стэнли Холл (G. Stanley Hall) был первым психологом, который исследовал психику подросткового возраста как отрасль психологической науки и использовал научные методы в исследовании этой проблемы. Он определил, что подростковый период начинается примерно в 12 – 13 лет во время полового созревания и заканчивается к 22 – 25 годам. Холл описал подростковый возраст как период «бури и натиска», «абсолютной путаницы, штурма и стресса». В подростковом возрасте формируется личность, чувствительность и нежность в нём сочетается с дерзостью и жестокостью. По словам Холла, на этой стадии развития есть также стремление к идеалу и авторитету [1, с. 15].

Э. Эрикссон (Erik Erikson) рассматривает подростковый возраст как период Эго. Эго – это тот аспект личности, который имеет дело с реальностью, это период нахождения себя, или период самоопределения. Эрикссон считает, что только благодаря достижению эго-идентичности у подростка может появиться «взрослая зрелость», и он может достичь любви, установить глубокую дружбу и добиться личного самоотречения, не опасаясь потери эго-идентичности. Если подросток не справится с поиском идентичности, он испытает неуверенность в себе, разброс и путаницу ролей; такой подросток может заняться саморазрушительной односторонней деятельностью.

Западные учёные обычно считают, что подростковый возраст начинается с наступлением полового созревания, а заканчивается при достижении зрелого возраста. Всемирная организация здравоохранения определяет возрастной диапазон подростков от 10 до 19 лет.

В этот период происходят существенные изменения в психике ребёнка. Усвоение новых знаний, новых представлений об

окружающем мире перестраивает сложившиеся ранее у детей житейские понятия, а школьное обучение способствует развитию теоретического мышления в доступных учащимся этого возраста формах.

В результате исследования В.В. Гроховского было выявлено, что в школе дезадаптация у подростков встречается в 18 – 20%. Эти данные в три раза выше по сравнению с данными в младших классах. В старших классах ситуация стабилизируется [2, с. 28].

Подростковый возраст является переходом от детства к взрослости. В этот период все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. В этот период подростки не только испытывают внутренние изменения в организме, но и подвергаются психологическим изменениям. Вслед за этими изменениями появляется неустойчивость. Подростки также будут сталкиваться с различными кризисами.

Л.И. Божович отмечает, что подростки переживают быстрое физическое и психическое развитие, поэтому они испытывают неудовлетворенность потребностей, влечений и желаний в силу недостаточной социальной зрелости [3, с. 102].

Г.М. Андреева писала, что традиционно кризис идентичности определяется как особая ситуация сознания, когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определяет себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность [4, с. 2].

Кроме кризиса идентичности существуют и внешние кризисы – неправильные взаимоотношения в семье, возросший уровень разводов и другие. Но прежде чем говорить о факторах риска семейных кризисов, необходимо рассмотреть, каково значение семьи в развитии личности подростка.

Семья является важнейшим условием нормального развития ребёнка. Современные семьи могут принимать разные фор-

мы: с обоими родителями, с родителями-одиночками, с приемными родителями. По данным многих исследований, независимо от формы семьи сильное чувство привязанности и близости к семье связано с улучшением эмоционального развития ребёнка, улучшением успеваемости в школе и участием в меньшем числе мероприятий с высоким риском, например, употреблением наркотиков.

В 2006 году в ходе исследования и анализа 246 семей профессора P.T. Davies, M.L. Sturge-Apple, M.A. Winter, E.M. Cummings и D. Farrell пришли к выводу, что, когда дети поступают в школу, семьи могут быть для них опорой и ресурсом или источником стресса, отчуждения и неадекватного поведения. Исследование этих ученых показывает, что холодная и контролирующая семейная среда связана с постоянными трудностями для детей в первые три года школы – от агрессивного и разрушительного поведения до депрессии и отчуждения [5, с. 233].

При изучении типичных кризисных ситуаций жизни, переживаемых подростками 11 – 15 лет (в исследовании приняли участие 356 российских подростков), Е.Н. Туманова выявила 18 ситуаций, воспринимаемых подростками как безвыходные, вызывающие сильное волнение, нервно-психическое напряжение, справиться с которыми самостоятельно крайне тяжело. Среди них была группа кризисных ситуаций семейной жизни, а именно, ссоры в семье, развод родителей, разлука с родителями [6, с. 60].

Большинство современных специалистов признают, что воздействие на одного члена семьи влияет на других. Следовательно, неблагоприятные события, происходящие в семье, как правило, становятся причинами проблем и трудностей у подростков.

Разные учёные выделяют различные группы факторов риска нарушения нормальной жизни семьи. В 1950-х годах Эрнст Уотсон Бёрджесс в своей книге «Семья» выдвинул 6 факторов, которые могут стать причиной семейного кризиса: а) отклонения от ожиданий; б) позор на семью (например, инцест); в) экономическая депрессия; г) смерть; д) развод; е) длительная разлука с членами семьи. По его словам, последние три фактора наносят серьезный удар по членам семьи [7, с. 210].

Было проведено много подобных исследований о влиянии на семью смерти и развода, но длительная разлука с членами семьи еще не получила достаточного изучения, несмотря на важность этого фактора. Как уже упоминалось ранее, в период «абсолютной путаницы, шторма и стресса» подростки должны делать выбор, чтобы определить свой жизненный путь и идентичность. Длительная разлука с членами семьи становится негативным фактором, который может быть источником стресса, отчуждения и неадекватного поведения подростков.

Кроме Эрнста Бёрджесса, проблемой длительной разлуки с членами семьи занимались также Р. Шпиц, Дж. Боулби, Й. Лангмейер и З. Матейчек. Эти учёные сосредоточились на проблеме депривации.

В «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» дается определение термина «депривация». Указывается, что в русский язык слово «депривация» пришло из английского – deprivation – и означает «утрата, лишение, ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей».

Авторы книги «Психология сиротства: Научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы» А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, говоря о депривации, имеют в виду такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения, – отделение, имеющее пагубные последствия [8, с. 15].

Чешские ученые Й. Лангмейер и З. Матейчек дают определение «психической депривации»: «Психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможность для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени».

Дж. Боулби и Р. Шпиц первыми обратили внимание на детей, которые проживают в детском учреждении и испытывают родительскую депривацию.

В 1949 году Боулби было поручено написать доклад Всемирной организации здравоохранения по охране психического здоровья бездомных детей в послевоенной Европе. В докладе Дж. Боулби отмечалось, что результаты психологического изучения детей, эвакуированных во время Второй мировой войны, показали, что дети, в раннем детстве лишенные материнской за-

боты и любви, испытывают задержку в эмоциональном, физическом и интеллектуальном развитии.

Близким по значению понятию «депривация» в психологии является понятие «госпитализм», введенное австро-американским психологом Р. Шпицем в 1945 году. Р. Шпиц обнаружил, что когда объект любви (родитель) и ребёнок разделены более пяти месяцев, у ребёнка появляются признаки серьезной депрессии.

В книге «Психология сиротства: Научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы» А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых указывают на депривирующее влияние разлуки ребёнка с матерью, даже относительно недолгое. Обычно после возвращения в семью последствия депривации постепенно проходят, однако в ряде специальных исследований было установлено, что в случае разлуки с матерью свыше пяти-шести месяцев изменения оказываются практически необратимыми [8, с. 48].

Исследователи, изучавшие в разные годы и в разных странах детей, оказавшихся без семьи, выделяют разные последствия депривации для психического развития, и если депривация или разлука длится более полугодом, то это оказывает негативное и необратимое влияние на развитие детей.

Когда речь заходит о подростках, находящихся в длительной разлуке с родителями, необходимо обратиться к этому социальному явлению в Китае. В Китае существует такая социальная группа подростков, которых китайские исследователи называют «liushouertong», или «оставленные дети». Они тоже являются объектом нашего исследования.

«Оставленные дети» – это дети, которые остаются на попечении бабушек и дедушек по месту прописки, когда один родитель или оба родителя уезжают на заработки в другое место, в основном, в большой город. По данным Министерства гражданских дел Китайской Народной Республики, в 2016 году в Китае насчитывалось 9 миллионов 20 тысяч таких детей. Это каждый десятый ребёнок в стране [9, с. 3].

8 миллионов 50 тысяч детей обычно живут с родственниками, чаще всего с бабушками и дедушками. Воспитание детей бабушкой и дедушкой является общим опытом во всем мире, и ни в коем случае не вредно. Но быстрое развитие Китая делает это явление серьезной проблемой. В отличие от других стран, бабушки и дедушки «оставленных» китайских детей часто неграмотны или имеют низкий культурный уровень, а это значит, что таким бабушкам и дедушкам трудно воспитывать своих внуков и внучек. По данным Всекитайской федерации женщин, четверть бабушек, ухаживающих за маленькими детьми, никогда не ходили в школу; среди остальных большинство имеет лишь начальное образование. В отчете китайского правительства о работе за 2017 год китайский премьер-министр Ли Кэцян заявил о чрезвычайной важности проблемы «оставленных детей» [10, с. 3].

Основной причиной указанного феномена является китайская система регистрации, которая называется Хукоу. Система Хукоу призвана вести официальный учёт зарегистрированного населения, контролировать и регулировать внутреннюю миграцию из сельских районов в города. Это также один из механизмов административного контроля над миграционными потоками в Китае, который лишает рабочих из деревень прав и привилегий, которыми обладают горожане. Иными словами, система Хукоу эффективно останавливает родителей брать своих детей для проживания в городах с ними, потому что государственные услуги, например школы и больницы, могут быть доступны только местным жителям, у которых есть Хукоу.

Если переселенцы хотят устроить своих детей в школу по месту проживания (в городе), они должны платить очень большие деньги; более того, у них вообще нет возможности устроить детей в городские школы. Очевидно, что для большинства рабочих это путь не для всех. Эти родители вынуждены оставлять детей в деревне – только там у детей есть возможность попасть в школу. Кроме того, многие рабочие живут в общежитиях, в которых не хватает мест для семейной жизни, и у них тоже нет времени ухаживать за своими детьми.

«Центр по Правам Ребёнка и Корпоративной Социальной Ответственности» (Center for Child Rights and Corporate Social Responsibility) провел интервью с 1500 работниками в дельте реки Чжунцзян на юге и Чунцин на юго-западе. Им был задан вопрос о причине оставления детей в родной деревне. Две трети опрошенных сказали, что у них недостаточно времени, чтобы заботиться о детях во время работы в городе; половина респондентов ответила, что для них дорого воспитывать детей в городе.

В 2014 году «Центр Заботы» (неправительственная организация) провёл опрос среди «оставленных детей» из сельской

местности в шести провинциях. Анализ результатов показал, что около 10 млн. детей не видели своих родителей даже во время китайского Нового года, который традиционно считается самым важным семейным праздником. Всё, что получили дети, – это два телефонных звонка от родителей. Подобные ситуации приводят к трагическим последствиям. В январе 2014 года 9-летний «оставленный» мальчик, который живёт в середине Китая, покончил жизнь самоубийством, потому что его мать позвонила и сказала, что она не придет домой на Новый год. И это не единственный случай. В мае 2014 года в селе на юге Китая четверо детей совершили самоубийство дома. Они сводили счёты с жизнью с помощью пестицидов. Самому младшему из них было только пять.

Большинство «оставленных детей» одиноки. Многие из них живут в сельских школах-интернатах вдали от своих деревень, потому что, в попытке улучшения стандартов образования в сельской местности правительство закрыло много сельских школ, чтобы создать более крупные школы. Среди воспитанников новых школ-интернатов оказалось около 60% «оставленных детей». В 2015 году «Растущий Дом» (неправительственная организация) обследовал ситуацию с этими детьми и обнаружил, что они были более интровертны, чем их сверстники, и более уязвимы к издевательствам; у них также отмечался более высокий уровень тревожности и депрессии, чем у сверстников. Многие говорили, что они не помнят лицо своих родителей, а некоторые – что они больше не хотят видеть своих родителей.

В настоящее время изучению проблемы длительной разлуки детей с родителями посвящено небольшое количество работ китайских, российских и зарубежных психологов.

Китайские исследователи очень обеспокоены этим вопросом. Они указывают, что у «оставленных детей» низкая самооценка (XiaoZhensheng, 2007), существует серьезный комплекс неполноценности (FanFang, 2005), такие дети часто считают, что у них нет поддержки (LiuXia, 2007).

По мнению китайских ученых, занимавшихся изучением этой проблемы в последние десятилетия, «оставленные дети» по показателям «дезадаптация» и «психологический дисбаланс» значительно превосходят учащихся младших классов средней школы из нормальных семей.

Исследователь Хоанг Айн-лин (Huangailin) была одной из первых в изучении этого вопроса. В 2004 году Хоанг Айн-лин провела сравнительное исследование. Она сравнивала группу «оставленных детей» 13 – 16 лет с контрольной группой, в которую входили дети из обычных семей. Деадаптация и психологический дисбаланс в первой группе оказались значительно выше, чем во второй. В своей работе она пишет, что у «оставленных детей» есть две основные проблемы развития личности: агрессивный характер и тревожное расстройство личности [11, с. 351].

По результатам исследований, длительная разлука подростков с родителями приводит к негативному воздействию на их психологическое развитие и успеваемость в школе. Китайские ученые Тао Ран (Tao Ran), Чжоу Хуэймин (Zhou Huiimin) обнаружили, что в новых школах-интернатах общий уровень академической успеваемости «оставленных детей» относительно низкий – ниже, чем у обычных детей. С помощью непараметрического метода отбора подобного по коэффициенту склонности (Propensity-

scorematching, PSM) Тао и Чжоу получили некоторые результаты о том, что между академической успеваемостью «оставленных детей» и ситуацией воспитания без родителей существует определенная связь. Например, чем дольше дети отделены от своих родителей, тем более значительны их академические недостатки. Ученые доказали также, что если только один из родителей покидает семью, то влияние на академическую успеваемость детей оказывается незначительным; но если оба родителя работают в городе, то негативное влияние этого факта на академическую успеваемость мальчиков значительно больше, чем на девочек [12, с. 76].

Как видим, длительная разлука с родителями при отсутствии контакта с замещающими родителей лицами, а также воспитание в условиях недостаточной заботы негативно влияют на психическое и физическое развитие детей. Оторванность подростка от семьи в случаях нарушения семейных отношений становится одним из главных источников различных отклонений в его развитии.

«Оставленные дети», находящиеся в длительной разлуке с родителями, уже стали в Китае очень серьезной социальной проблемой.

Кроме Китая, указанная проблема существует также в американских семьях новых иммигрантов и на российском Дальнем Востоке, где тоже имеются подростки, которые учатся в школах-интернатах и находятся в состоянии длительной разлуки с родителями.

Таким образом, в настоящее время проблема длительной разлуки подростков с родителями приобрела в Китае особую актуальность и остроту, но она ещё недостаточно изучена, что существенным образом ограничивает возможности психологов в отношении коррекционной работы в этом направлении.

Выводы и заключение

Подростковый возраст является переходом от детства к взрослости. В этот период все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. На этом этапе человек является хрупким и противоречивым. Способность подростка успешно превращаться во взрослого, а также важные события, происходящие в юности, будут влиять на человека всю оставшуюся жизнь.

Семья является важнейшим условием нормального развития подростка и в случаях нарушения семейных отношений становится одним из главных источников различных отклонений в его развитии.

Длительная разлука с членами семьи приводит к негативному воздействию на психическое и физическое развитие подростков и становятся причиной их проблем и трудностей (агрессивного поведения, повышенной тревожности, депрессии, отчужденности, низкой успеваемости).

«Оставленные дети» являются серьезной социальной проблемой в современном Китае. Кроме Китая, такое явление существует и в некоторых других странах.

В настоящее время проблема длительной разлуки подростков с родителями приобрела особую актуальность, но она ещё недостаточно изучена.

Библиографический список

1. Richard M. Lerner, Jacqueline V. Lerner. *Theoretical Foundations and Biological Bases of Development in Adolescence*. Routledge, 1999: 360.
2. Гроховский В.В. *Пути профилактики психопатии и психоподобных расстройств у детей и подростков*. Харьков, 1980: 148.
3. Хилько М., Ткачева М. Возрастная психология. Конспект лекций: *Высшее образование*. Москва, 2008:191.
4. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2011: 6 (20).
5. Patrick T. Davies, Melissa L. Sturge-Apple, Marcia A. Winter, E. Mark Cummings and Deirdre Farrell. *Child Adaptational Development in Contexts of Interparental Conflict over Time*. *Child Development*. 2006, № 77(1): 218 – 233.
6. Туманова Е.Н. *Помощь подростку в кризисной ситуации жизни: учебное пособие*. 2002.
7. Ernest W. Burgess, Harvey J. Lock. *The family, from institution to companionship*. American book company, 1945: 800.
8. Прихожан А.М., Толстых Н. *Психология сиротства: Научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы*. Санкт-Петербург: Петер, 2005: 233.
9. Bulletin on the basic situation of thorough investigation of rural children left behind. *Ministry of Civil Affairs of the People's Republic of China*. 2016 (11).
10. *2016 Annual Government work report. State Council of the People's Republic of China*. 2017 (3).
11. Huang Ailing. "Left-behind children" mental health level analysis. *China Mental Health Journal*. 2004 (18):351 – 352.
12. Tao Ran, Zhou Minhui. Parents migrant workers and rural left-behind children learning achievement. *Management of the world*. 2012 (8).

References

1. Richard M. Lerner, Jacqueline V. Lerner. *Theoretical Foundations and Biological Bases of Development in Adolescence*. Routledge, 1999: 360.

2. Grohovskij V.V. *Puti profilaktiki psihopatii i psihopodobnyh rasstrojstv u detej i podrostkov*. Har'kov, 1980:148.
3. Hil'ko M., Tkacheva M. *Vozrastnaya psihologiya. Konspekt lekcij: Vysshee obrazovanie*. Moskva, 2008:191.
4. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyah social'nyh transformacij. *Psihologicheskie issledovaniya*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2011: 6 (20).
5. Patrick T. Davies, Melissa L. Sturge-Apple, Marcia A. Winter, E. Mark Cummings and Deirdre Farrell. *Child Adaptational Development in Contexts of Interparental Conflict over Time*. *Child Development*. 2006, № 77(1): 218 – 233.
6. Tumanova E.N. *Pomosch' podrostku v krizisnoj situacii zhizni: uchebnoe posobie*. 2002.
7. Ernest W. Burgess, Harvey J. Lock. *The family, from institution to companionship*. American book company, 1945: 800.
8. Prihozhan A.M., Tolstyh N. *Psihologiya sirotdstva: Nauchnyj kontekst, istoriya, `eksperimental'noe issledovanie problemy*. Sankt-Peterburg: Peter, 2005: 233.
9. Bulletin on the basic situation of thorough investigation of rural children left behind. *Ministry of Civil Affairs of the People's Republic of China*. 2016 (11).
10. *2016 Annual Government work report. State Council of the People's Republic of China*. 2017 (3).
11. Huang Ailing. "Left-behind children" mental health level analysis. *China Mental Health Journal*. 2004 (18):351 – 352.
12. Tao Ran, Zhou Minhui. Parents migrant workers and rural left-behind children learning achievement. *Management of the world*. 2012 (8).

Статья поступила в редакцию 27.10.17

УДК 159.99+37

Chukhrov A.S., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

SPECIFICS OF SOCIAL SUCCESS OF EDUCATIONAL EMPLOYEES. A comparative study of educators who achieved and did not achieve social success is carried out. The division is carried out by external criteria of social success: a high position, high material compensation, and by internal criteria (satisfaction with work). The motivation for achievement and self-relationship are analyzed. It is shown that the specificity of the social success of workers in the sphere of education is based on their self-reliance, which includes well-developed self-acceptance, self-confidence, and the ability to self-guidance. These qualities make them leaders and provide a high level of self-government, the stability of the image of the "I" in time, the internal consistency of the individual. The ability to abandon their desires and needs for the sake of your own purposes, which is determined by less self-attachment, also contributes to social success. All these qualities are especially necessary in pedagogical activity.

Key words: success of activity, pedagogical activity, psychological and personal qualities associated with successful activity in the field of education.

А.С. Чухров, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Проведено сравнительное исследование работников сферы образования, достигших и не достигших социального успеха. Разделение осуществлялось по внешним критериям социальной успешности: высокая должность, высокое материальное вознаграждение, и по внутренним критериям (удовлетворенность трудом). Анализировались мотивация достижения и самоотношение. Показано, что специфика социальной успешности работников сферы образования основана на их самоотношении, которое включает хорошо развитые самопринятие, самоуверенность, способность к саморуководству. Эти качества делают их лидерами и обеспечивают высокий уровень самоуправления, устойчивости образа «Я» во времени, внутренней согласованности личности. Способность отказаться от своих желаний и потребностей ради дела, что определяется меньшей самопривязанностью, также способствует социальному успеху. Все эти качества особенно необходимы в педагогической деятельности.

Ключевые слова: успешность деятельности, педагогическая деятельность, психологические и личностные качества, ассоциированные с успешной деятельностью в сфере образования.

Социальный успех прочно ассоциируется с материальными благами, при этом зачастую упускается из виду субъективное понимание и ощущение успеха, в котором денежное измерение не занимает главенствующую роль. Субъективная удовлетворенность своим положением, своей ролью в социуме, результатами своей работы и жизни в целом, не всегда учитывается при исследованиях феномена социальной успешности, которые сводятся к фиксации внешних показателей успеха. [1; 2]. Такая социально-психологическая характеристика личности, как «социальная успешность», предполагает анализ общепризнанных в обществе достижений. Понятие социальной успешности не идентично понятию «успех», который подразумевает конкретный положительный результат деятельности, а «успешность» – это пролонгированная динамическая характеристика, которая, вероятно, характеризует не столько результат, сколько сам процесс жизнедеятельности.

Правоммерно ли употреблять термин «успешность» по отношению к лицам педагогических профессий? Работа педагога определяется успешностью его учеников, которая влияет на удовлетворенность трудом и субъективное ощущение успеха. В социальном плане профессия педагога давно девальвирована, если использовать критерий денежного измерения. Тем не менее, эта профессия востребована, и содержит в себе потенциал престижности и самоудовлетворения, а также высоко оцениваемых в обществе достижений. Тем не менее, исследуя

социальную успешность педагога, следует исходить из его личностных характеристик, а не только из социальных показателей успеха, поскольку удовлетворенность своим трудом складывается больше из субъективных оценок.

Цель исследования: изучение специфики социальной успешности работников образовательной сферы.

Материал и методы исследования. В исследование включены педагоги нескольких общеобразовательных школ и вузов г. Новосибирска, всего 54 человека, из них половина (27 чел. – группа X) были признаны социально успешными, поскольку занимали ответственные должности (завучи и директора школ, заведующие кафедрами и т. п. – объективный критерий), высказывали удовлетворенность процессом труда и своими результатами (субъективный критерий), а половина (27 чел. – группа Y) были признаны менее успешными, неудовлетворенными своим положением, размерами денежного вознаграждения и результатами труда. Применялись методика исследования самоотношения МИС С.Р. Пантелеева; методика диагностики мотивации достижения А. Мехрабиана. Для математической обработки результатов использовался t-критерий Стьюдента для независимых равнозначных выборок.

Результаты. В обследованных группах социально успешных и социально неуспешных работников образования в аспекте особенностей их самоотношения по данным методики С.Р. Пантелеева и по данным методики мотивации достижения А. Мехра-

биана выявлены различия (см. табл.). У социально успешных педагогов наблюдается более высокий уровень развития мотивации достижения, они больше ориентированы на достижение успехов в жизни и на достижение результата, к которому может быть применен критерий успешности, чем их менее успешные коллеги. Высокий уровень мотивации достижения определяется общей активностью работников образования в профессии, общественной сфере, творческой инициативностью и стремлением к достижению успеха, к получению весомых результатов, и определяется настойчивой работой для достижения поставленных целей.

В зону достоверно значимых различий между двумя выборками попало только одно значение – по шкале «**Самопринятие**» (при вероятности ошибки 5%). Уровень самопринятия, выше у социально успешных работников образования, что согласуется с данными Л.З. Жемуховой [3]. Принятие себя во всей полноте поведенческих проявлений зачастую выступает основой инициативности, здоровой амбициозности, что заставляет возвращаться социальный механизм, делающий возможным достижение большей части благ, предоставляемых обществом (в том числе престижной должности и социального статуса). В противоположном случае, негативность общего фона восприятия себя, излишняя самокритичность могут в значительной степени затруднять достижение социального успеха у работников сферы образования.

Таблица 1

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по данным методик «Исследование самооотношения» С.Р. Пантелеева и диагностики мотивации достижения А. Мехрабиана

	Шкалы	X	Y	t эмп.
Самоотношение	Закрытость	4,44	4,60	0,6
	Самоуверенность	5,36	4,88	1,9 тенд
	Саморуководство	6,24	5,80	1,9 тенд
	Отраженное самооотношение	5,52	5,40	0,4
	Самоценность	5,64	5,44	0,7
	Самопринятие	5,72	5,16	2,3*
	Самопривязанность	5,12	5,68	1,9 тенд
	Внутренняя конфликтность	5,20	5,44	1,0
	Самообвинение	4,72	4,92	0,8
	Мотивация достижения	165,2	146,0	1,9 тенд

Примечание: X – группа социально успешных работников образования; Y – группа социально неуспешных работников образования. При n = 50

	t_{α}
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.01	2.68

По шкале «**Самоуверенность**» выявлено, что успешные педагоги отличаются большим самоуважением, уверенностью в себе, ощущением силы собственного «Я». Возможно, именно отношение к себе как к уверенной, самостоятельной и волевой личности, высокая смелость в общении, чувство удовлетворения

собой, своими начинаниями и достижениями, ощущение своей компетентности и способности решать многие жизненные вопросы, позволяют испытуемым из экспериментальной группы вести за собой людей и добиваться социального успеха. В то время как неуважение к себе, отсутствие уверенности в преодолении трудностей и препятствий, и связанное с этим состояние внутреннего напряжения, в значительной степени осложняют процесс принятия решений, снижают личностную и профессиональную инициативность педагогов, что не может привести к достижению социальной успешности личности.

Также выявлены различия на уровне тенденции по шкале «**Саморуководство**», с более высокими показателями средних значений в экспериментальной группе. Отчётливое переживание собственного «Я», как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего собственную личность и жизнедеятельность, позволяет респондентам экспериментальной группы добиваться таких положительных результатов в осуществлении значимой для них деятельности, как эффективность труда, динамичное продвижение по карьерной лестнице, достойное материальное вознаграждение за труд. Подвластность же «Я» влияниям обстоятельств, неспособность противостоять судьбе, плохая саморегуляция, отсутствие тенденций поиска причины поступков и результатов в себе самом, напротив, создают для работников педагогической сферы значительные препятствия на пути достижения социального успеха и, в определенной степени, могут предопределять низкую результативность деятельности, как на профессиональном поприще, так и в сфере социального взаимодействия.

Различия, попавшие в зону тенденции к достоверной значимости, выявлены и по шкале «**Самопривязанность**». Сравнение средних значений свидетельствует, что данная личностная характеристика является менее выраженной в психологическом профиле социально успешных работников образования. Можно предположить, что социальная успешность в некоторой степени определяется наличием таких особенностей, как избирательное отношение к своим личностным свойствам, высокая готовность к изменению, открытость новому опыту и стремление к постоянному самосовершенствованию. Высокая ригидность «Я-концепции», стремление сохранить в неизменном виде свои качества, видение и оценку себя, свойственные респондентам контрольной выборки, напротив, не способствуют реализации возможности саморазвития и самосовершенствования, что может выступать значимым препятствием на пути достижения социального успеха. Таким образом, самооотношение социально успешных работников образования характеризуется более высоким уровнем самопринятия, самоуверенности, саморуководства и в целом самооотношения, а также менее выраженной самопривязанностью.

Заключение. Специфика социальной успешности работников сферы образования основана на их самооотношении, которое включает хорошо развитые самопринятие, самоуверенность, способность к саморуководству, что выгодно отличает их от менее успешных коллег, делает их лидерами и обеспечивает высокий уровень самоуправления, устойчивости образа «Я» во времени, внутренней согласованности личности. Способность отказаться от своих желаний и потребностей ради дела, что определяется меньшей самопривязанностью, также способствует социальному успеху. Все эти качества особенно необходимы в педагогической деятельности, они определяют жизненный путь педагога. И именно эти качества педагог транслирует своим воспитанникам, делая их тоже успешными людьми.

Библиографический список

- Деева Е.В. Социальная успешность как фактор профессионального становления молодежи. *Социально-экономические явления и процессы*. Available at: 2013; 6. <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-kak-faktor-professionalnogo-stanovleniya-molodezhi>
- Гудзенко О.З. *Характерные черты социального успеха: теоретический аспект*. Available at: http://www.rusnauka.com/24_SVMN_2008/Psihologia/27147.doc.htm
- Жемухова Л.З. Самоотношение как фактор успешности современного учителя. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика, психология. 2009; 2:187 – 192.

References

- Deeva E.V. Social'naya uspeshnost' kak faktor professional'nogo stanovleniya molodezhi. *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. Available at: 2013; 6. <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-kak-faktor-professionalnogo-stanovleniya-molodezhi>
- Gudzenko O.Z. *Harakternye cherty social'nogo uspeha: teoreticheskij aspekt*. Available at: http://www.rusnauka.com/24_SVMN_2008/Psihologia/27147.doc.htm
- Zhemuhova L.Z. Samootnoshenie kak faktor uspeshnosti sovremennogo uchitelya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika, psihologiya. 2009; 2:187 – 192.

Статья поступила в редакцию 09.12.17

УДК 159.9

Ebtisam Sirhan Haj, postgraduate, ULIM University (Universitatea Liberă Internațională din Moldova)
(Chisinau, Republic of Moldova), Email: jsirota1976@gmail.com

THE PSYCHOLOGICAL TREATMENT OF ARAB SOCIETY IN ISRAEL. In Western culture, the birthplace of psychology, is a reference to human health from the dualistic perspective, with a separate self from the body. When anxiety and depression are attributed to buildings and intrapsychic processes. In contrast the Arab culture is a source of social problems rather than intrapsychic terms, and laments expressed in physical rather than emotional complaints. People in Arab culture are engaged in realizing basic biological needs and less fulfilling psychological needs, such as self-fulfillment of human endeavor and collective identity, while repressing and suppressing impulses and passions are a function of external social control rather than internal mechanisms (I and superego). Therefore, the use of psychodynamic approaches may experience serious problems and suppressed emotions running as sexual urges or anger toward family members, interest is unacceptable expressed in Arab culture, creating serious family conflicts. The dominant approach to Arab culture is a holistic approach to the body and all physiological and social factors compared intrapsychic factors. The paper describes characteristics of a personality in the Arab society in Israel and the psychological treatment.

Key words: culture, collective, Arabic family, Arab personality, psychological treatment, cultural sensitivity therapy.

Эбтисам Сирхан Хадж, аспирант факультета социальной психологии, Университет УЛИМ
(Universitatea Liberă Internațională din Moldova), E-mail: jsirota1976@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АРАБСКОГО ОБЩЕСТВА В ИЗРАИЛЕ

В западной культуре, где зародилась психология как наука, трактуют здоровье человека с дуалистической точки зрения, рассматривая отдельно «Я» как духовную составляющую и физическое тело. В отличие от западной, в арабской культуре нездоровье выражается в физических, а не эмоциональных жалобах. Люди в арабской культуре участвуют в реализации основных биологических потребностей и менее заботятся о психологических потребностях, таких как «самореализация», «коллективная идентичность». Доминирующим подходом к арабской культуре является целостный подход к организму, включающий и биологические, и социальные факторы. В статье представлены исследования, описывающие особенности личности в арабском обществе в Израиле, и специфика психологического здоровья.

Ключевые слова: культура, коллективная, арабская семья, арабская личность, психологическое лечение, культурно-чувствительная терапия.

Various studies Dwairy [1; 2] refers to the process of normal development of the western personality should break away from parents while creating an autonomous identity. The only collective societies aspiring individualism perceived as deviant and social ostracism may be punished.

Israeli Arab personality live in a social and politically very complex. They are required to go through all the typical problems of personality e, and equally are faced with a complex situation and one of a kind – live in a conservative society where external authority sets them what is right and wrong.

Arab adolescents develop in society is transition from a rural traditional society which is increasingly adopting a lifestyle more modern they are vulnerable to the effects of Israeli culture dynamic, modern and changing and acquire values and norms of the Arab traditional the other mode it puts Arab personality confrontation with Israeli culture is dominant, it reflected an ongoing dilemma the usual stuff about Israeli culture as opposed to what is considered desirable for – by ethnic and national group [3].

Arab personality grow and develop in the reality of contrasts and significant deficits in various spheres of life. Reality affects the life of a teenager, who is facing increasing challenges with which it is required to successfully so that, for example, the need for adolescent Arab aid makes it difficult dilemma and raises many questions: Is a Arab personality given the opportunity to express feelings of weakness and need help? To whom is should I contact? Could I get an independent decision about things relating to his private life and personal life?

According to theories of personality [4] focuses on the Arab personality does not separate individual and the collective sees that the source of conflict among Arabs between the individual and the family or society in which life is, when there is an imbalance between the needs of the individual and society it causes interference. Arab adjusting to life now, and it uses social protection mechanisms to maintain the balance. Cultural Background important role in determining the source of help for mental health problems. The patient grabs his illness beliefs and values that characterize his society, so the cause was being addressed is determined according to the same patterns of coping used by the society.

Psychological treatment:

According to theories of personality focused on the Arab personality [5] does not separate the only collective, sees that the source of the conflict with the Arabs is between the individual and the family or society in which life is, when there is an imbalance between the needs of the individual and society it causes interference.

Unlike Western society and using recognized psychological defense mechanisms, adaptation Arab life and is now using social protection mechanisms:

1. "Almsairh", does it mean when an individual life in society and get its support it provided to fulfill the demands of society and the family with the denial of individual needs and surrendered to the needs of the family and society, mean flow and agree with the views, wishes and expectations of others while suppressing his feelings, thoughts and attitudes of personality, so a convenient way to communicate without jeopardize the support and social acceptance are vital and very emotional for the people.

2. "AlastGaba" act done in secret forbidden things and not acceptable in society, feelings, needs and attitudes suppressed because the mechanism "Almosairh" are expressed in the absence of others. Socially unacceptable activities are conducted far from the eyes of society. mngnon is used to liberate the hidden desires, without losing support and social acceptance.

3. "Eltamahe" Coping uses them to adapt to the individual to be accepted as use of masks and humor. These defense mechanisms keep the individual in Arab society with a collective of rejection repression of feelings and needs and if those raises are done secretly and in secret. Is a combination of Mosairh and Aistgabh together, throwing responsibility on others or external factors, such as humor secretion of stress and to avoid confrontations.

Parents have a strong involvement in the personal life almost can not make decisions regarding his personal life in the self-employed. This professional care of a family member by a third party was perceived as a threat to the exposure values and traditions of the family. And shows that most personal clearly prefer to turn to friends and relatives for help while turning professional therapists rarely done [6].

Masalha [7] refers to several variables that affect personal received help Arab and variable family, religious and cultural values. The family as a source of support is available for individuals, does not encourage the individual to seek help of professional emotional problems. Religion is a source of healing is God, like visiting well-known sheikhs and seek their help. And cultural values, turning traditional folk medicine as a result of lack of training in modern medicine mostly mental illness, believing that mental illnesses caused – by demons, turning to cancel Janimat healers and demons.

The theoretical attempt to match the customer care following Arab culture called "culturally sensitive care". Will be described in detail below.

Culture-sensitive treatment

The therapeutic encounter with a client who collectively Eastern culture – authoritarian, patriarchal as traditional Arab culture, the analyst finds himself conflicted both personal and international level – visit with the values of Arab client with whom he met. The therapeutic encounter between an Arab client handles may arise misunderstandings and misinterpretations which has constituted a fundamental obstacle to the therapeutic relationship and therapeutic process that the therapist is planning. For example, the therapist keeps the emotional distance (as the silences) and anonymous relations with Arab client may be interpreted as indifference, uninterested or powerless. Customer relationship between the Arab handles are an encounter between two cultures. Therapist and psychological sciences, while the customer is fictional and physiological. In this meeting the therapist should decide between two approaches:

First, the metaphorical language translation – physiological, psychological language customer's own – aobiiktbit, then use Western treatment based on the analyst's therapeutic orientation. Second, adjust the metaphorical language of the customer – physiologist therapeutic intervention and to develop intervention techniques that match the customer's language.

Therapists practice in implementing interventions cultural sensitivity when handling client culture or a different ethnic group. Therapists should be close and accept the culture of their clients and take into account the cultural norms and values

Dwairy [5] in his book, *Counseling and Psychotherapy with Arabs and Muslims: A Culturally Sensitive Approach* indicates difficulties and challenges therapeutic encounter with a patient the classic Arab culture. Usually, these methods are ineffective and cause the therapist to experience disappointment with himself and the profession, and feelings of anger and accusations directed at the patient.

These difficulties are described below:

1. openness and sharing: Arab culture does not encourage exposure of personal and family matters outside the family.
2. Using the client mechanism "Mosairh" (described above) as a way to meet analyst expectations and want him as an authority figure. So that the customer avoids the expressions of anger and frustration towards the therapist.
3. The value of therapeutic dialogue: Arab individual normal discourse whose intent is to create harmony in front of the other, and not sharing personal suffering

4. Dealing with emotions: in the Arabic people to behave in a socially expected of them, and the world of feelings is not in their consciousness. Arab patients react with surprise and astonishment very emotional state investigation.

5. Touch sensitive issues: an Arab patient may suspect the intentions of the borrower and relates handles sensitive topics, such as sex, family secrets or client relationships – treats. Which causes them to drop out.

6. conduct in an open and vague: Arab man exercise online environment that gives clear guidance to expectations of him. Handles allowing space for the patient may disappoint the Arab patients.

7. conception of time: from a widespread perception in the Arab concept of time, delays are natural living conditions and governing. The patient experiences an insult and humiliation due to the aggressive attitude of the therapist with the concept of time.

Krenawi [8] adds more difficulties in the therapeutic encounter with a patient evenings, for example, communication with patients Arab, claims that may be delays in the formal and impersonal because of social conventions, the patient's words are based on a complex system of metaphors and proverbs mode can cause flawed interpretations will lead to choosing techniques therapeutic not match the patient's culture and worldview. This reason for dropping out of treatment early. In addition to the passivity of patients who see the therapist as a guide and expect that they will explain the situation and offer them solutions.

Conclusion

The session with Arab clients who have adopted a collective personality should strive for the preservation of psychosocial integration between the individual and his family. The intervention should focus on and map the relationships and conflicts between the family rather than the individual intrapsychic conflicts. Western techniques cause serious obstacles to a meeting with Arab clients. Techniques such as identifying emotions, exposing family problems outside the family, discussing the issues of intimacy and sexuality.

Survival in Arab society depends on the relationship with the family is the only source exclusively for financial support, social, and emotional. Is contingent punishment and rejection for failure to comply with the norms. This includes a kind of barter, which includes support for giving up the right to self-expression and personal decision while alienating true feelings and desires of the individual. Maslow's terms exercisable only won four basic needs: physical needs, security, a sense of belonging and being loved and self-esteem at the cost of the highest need for self-actualization.

Библиографический список / References

1. Dwairy M. Foundations of a psycho-social dynamic personality theory of collective people. *Clinical Psychology Review*, 2002; V. 22: 343 – 360.
2. Dwairy M. *Counseling and Psychotherapy with Arabs and Muslims: A Culturally Sensitive Approach*. New York: Teachers College Press, 2006.
3. Al – Haj M. *Education among Arabs in Israel: control and social change*. Jerusalem, Magnes publishing, 1996.
4. Arhard R., Klingman A. *Consulting in – Book a changing society*. Tel-Aviv: Ramot publishing, 2004.
5. Dwairy M. *Personality, culture and Arab society*. Jerusalem: Eleanor publishing, 1997.
6. Smilanski M. *Challenge adolescence, needs, stress and coping*, Ramot Prees, 1991: 207 – 165.
7. Klingman A., Eisen R. *iaotz psychological*. Tel-Aviv: Ramot Prees, 1990.
8. Krenawi A. Culturally sensitive mental health in Arab society. In Clare, (Ed) *to be different in Israel: ethnicity, gender*. Tel-Aviv: Ramot publishing, 1999: 74 – 65: .

Статья поступила в редакцию 07.11.17

УДК 159.9

Esther Behore, postgraduate, ULIM University (Universitatea Liberă Internațională din Moldova)
(Chisinau, Republic of Moldova), E-mail: estherbs16@gmail.com

THE NEED FOR BELONGING AS A BASIS FOR DEVELOPMENT AND GROWTH. The article explains the meaning of the sense of belonging, because the man is a social being. Therefore, his actions are motivated by the need to feel that you belong to something. The article also explains what happens to a person when he has a good sense of belonging and vice versa. The sense of belonging is essential to a healthy person's soul, as air is essential to a living body. The sense of belonging can be achieved in positive ways or in negative ways. Every child belongs to his family from the day he was born, but the sense of belonging is determined by the relationship between parents and children. A high sense of belonging contributes to a sense of high self-worth – self-confidence. The child's sense of belonging is influenced by the love he feels, the fact that he is desirable, useful and necessary. Be helpful in accordance with his ability, but above all let the child always feel that he is unconditionally loved: as you are all right.

Key words: sense of belonging, self-esteem, self-reliant, relationship, functioning.

Эстер Бехор Савион, аспирант факультета социальной психологии, Университет УЛИМ
(Universitatea Liberă Internațională din Moldova), estherbs16@gmail.com

ЧУВСТВО ПРИЧАСТНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ И РОСТА РЕБЁНКА

В этой статье раскрыт смысл чувства причастности и его важность в жизни, так как человек является, прежде всего, социальным существом. Поэтому его действия мотивированы необходимостью чувствовать свою причастность к другим членам общества. В статье показано, что происходит с человеком, когда он имеет сформированное чувство причастности, а так же показаны проблемы при его недостаточном развитии. Чувство причастности необходимо для души здорового человека, так как воздух необходим для живого тела. Чувство причастности может быть достигнуто позитивными или негативными способами. Каждый ребёнок принадлежит своей семье со дня рождения, но чувство причастности определяется отношениями между родителями и детьми. Высокое чувство принадлежности способствует чувству высокой самооценки, уверенности в себе. На чувство причастности ребёнка влияет любовь, которую он чувствует, понимание, что он желателен, полезен и необходим.

Ключевые слова: чувство принадлежности, самооценка, самостоятельность, отношения, функционирование.

«The most difficult disease today is not leprosy or tuberculosis, but the feeling that they do not need you.» (The nurse Theresa).

According to Adlerian theory, man is a social creature and therefore his actions are motivated by the need to feel a **belonging** that is part of an organization society or family. This is an innate need (an inborn need). Man is a social being, he needs a relationship, every person wants to find himself in society and the need to belong is the driving force of man in all his actions. Sense of belonging is a basic need of every person – an existential and emotional need. Man wants to feel equal among equals. To feel needed, loved, desirable, helpful, contributing, he wants to be accepted into every society he comes to. A person is needed all the time, all life to strengthen the relationship and feel safe with him. All of life man asks himself about his place, in every field. Do I have a place, do you accept me, and do you treat me! Man works in society among people and thus he achieves his goals, all man's behavior is for the main purpose to be part of Feel belong. We all need people, we are social beings. Any negative behavior is because of place and sense of value which does not exist.

It is not self-evident that a person who is born into a family has a sense of belonging, a biological belonging, but we are talking about a sense of belonging that needs to be worked on.

As I mentioned earlier, the sense of belonging is a basic and existential necessity

Of man, from the moment of birth throughout his life he aspires to belong. If the sense of belonging to society will be better, so his functions will be better. A sense of belonging can be achieved in positive or negative ways – everyone chooses the right strategy for him to realize this feeling. This need never comes to satisfaction; it is what motivates us **to do**. Belonging to a small child begins with **doing** something. Adler sees man as a holistic and indivisible entity. His claim that even before physical needs, the basic need is the need for a **sense of belonging**. Adler believed that man's behavior is purposed and the ultimate goal is **belonging**. The need not only to belong but to **feel belonging** is a topic that comes up at every step and stage from the birth of the baby to adulthood and in all the tasks of life (work and love and friendship). According to Adler, the sense of belonging reaches its peak when the individual views the family or society as an inseparable part of his being and sees himself as an inseparable part of the society's being.

A sense of belonging is as important to a person as air to breathe. Without air, the body will not exist – without a sense of belonging, the soul will not exist.

The person who feels belongs is a person who does what he can and is satisfied with what he does.

As the baby grows, he begins to explore the world. He crawls, touches, curiously checks every object, especially identifies the family, and even learns to distinguish them from strangers. When a child grows closer to one year old, he is able to understand that there are other people around him and he is learning to be considerate to them. He also begins to try to give something of himself – to understand what cooperation is, to wait a little while when mom is busy, from time to time to teach him to adapt to the needs of others, with the goal of learning what cooperation is. His belonging continues to develop, on the one hand, enabling him to maintain contact with the world around him, while on the other hand his parents continue to be the source of security and welfare. In this way, the infant successfully completes the initial stage which is so critical in building the sense of belonging.

So that the primary place that gives the child a sense of belonging is the family. To give that feeling you have to work on it, to give the child the feeling that he is loved, desirable, necessary, that he is an independent person with his own dignity. Not to insult him to criticize him, or to let the child feel miserable, not to ignore him, or to

make derogatory epithets, to devalue him, to ridicule/mock him ("Who is the idiot who puts the oil in the refrigerator?") to blame – If you had listened to me then...

A child who does not feel that he belongs, will check all the time and be busy with how he feels where he is, and then he would not be free to do/engage other tasks.

A child learns about his place, his value and his abilities through the eyes of the environment, and the initial environment is the family. If a child develops (in his development) a belief that he belongs, that he has a place and he has no doubts about his place in the family, that his parents love him even if he is not successful and not perfect – will feel so everywhere. He will grow up to be a self-confident person, a person who accepts himself as he is, and feels good everywhere. He will not be busy proving himself, will not seek for permits all the time that he is fine, and will be able to direct his energies to realizing his unique destiny in the world. A high sense of belonging contributes to a sense of high self-worth = self-confidence.

As the child grows, the parental role becomes more deliberate. Four elements can be identified that affect the sense of belonging: atmosphere, discourse, involvement and boundaries.

1. **Atmosphere** – is the background to what is going on in the house. Is there any pleasant at home? Is the relationship between the parents a reasonable relationship managed with mutual respect? Is there a harsh criticism, or there is a constant guilt among the residents of the house? All these have a good or bad effect on the sense of belonging. A child who feels a bad atmosphere will want to stay outside the house – with his friends, grandmothers and others, and at some point in adolescence he will choose other districts, far away and even dangerous to travel around. On the other hand, a child who feels pleasantly, with acceptance and respect among family members – will be a desirable and positive part and will feel a sense of belonging. Investing in a good atmosphere that includes investment in cleanliness order and aesthetics is actually an investment in creating belonging.

2. **Discourse**: is the way family members communicate with one another. Is it a flowing and open discourse? How conflicts are resolved in the family and are they discussed? Are there any shouts of how much? Are there explain differences of opinion? Is the child considered a partner in the discourse? Does he express his opinion on issues related to him, such as clothing, school friends etc. Is it possible to talk about feelings? Do they share it with family-related issues about crises such as a parent's illness or dismissal from a parent's job? Are there secrets in the family? Or talk to him about it according to his level of development and understanding, is there a constructive or harmful discourse, and whether it contributes to the sense of belonging or sabotages it

3. **Involvement**: Involvement is how the child feels shared/participates and takes part in what happens at home, from household chores, from household maintenance and operation to partnership: to the happier and happier events. It turns out that the more the child gets, the more he will grow up to be a good and happy person – is an incorrect statement, the more the child contributes, takes part in the tasks of the house, partners with everyone and bears responsibility both on daily basis and in times of crises, involved and partner. The parents have the responsibility to harness the children from an early age to contribute to the family by arranging the toys, guarding the small brother and various tasks according to his abilities and development.

4. **Borders**: these are the laws which obligate various members of the family.

According to their age. Borders include, inter alia, a fixed schedule, a fixed hour for sleep and getting up, setting limits for

staying outside the home, and more. All these things create a sense of belonging. A house without borders is a house without "retaining walls" (support) a "liquid" house that cannot contain and provide a sense of security and protection. As we maintain these components, we will be able to make our children feel a part of family belong and be healthy and happy in the family. Without a sense of belonging being a health and satisfying, the family member cannot express the best of it and give the best out of it.

"Who has for what – can stand in any how" (Victor Frenkel) the question arises in what way can a family member be allowed to feel belonging to the family and society in order to reach the maximum capacity and achieve maximum contributions in the family in the society etc? This can be done as you mentioned earlier about involvement, the child should feel useful and contributes. This can be done with the help of the parents, but there are actions that are in the area of adolescent responsibility. Parents can do this through sharing and consultation, open communication, respect for ideas, encouragement, feedback on actions, giving a sense of meaning and a sense of honor.

Sharing and consulting – Interaction between an adolescent and his parents, and respect for adult's ideas.

Encouragement – Feedback on action by emphasizing the positive and investing the effort with the possibility of error and learning from a mistake, focus on ability and encourage action.

Sense of meaning – When one considers the opinion of the adolescent, it is treated with respect and a sense of meaning, this makes the adolescent feel an important part of the system and not a small screw without meaning, these actions give the adolescent the feeling of part of the family and increase the sense of responsibility and identification.

In Nathan (means giving in Hebrew) when you look in both directions, you see giving. In other words, when a person gives, he also receives back – giving is acceptance, the reward is to feel helpful and contributing. Benefiting and contributing means responsibility and leads to a sense of value and causes the adolescent to feel good about himself and as a result will be great growth and personal development, the adolescent will be ready to be a "big head" to work hard and succeed in order to achieve success. A sense of usefulness leads to a sense of self-worth which will lead to an activity that will lead to success and happiness, this is a by – product of dynamic action. The sense of belonging means that the person feels part of the family society, creates identification with the family and it gives a feeling of security confidence and optimism in doing. The military concept is a "Unit pride" this is actually belonging, soldiers demonstrate their belonging to the unit through external signs such as symbol, berets in different colors or shirts printed with the symbol of the unit. External signs are only a partial means of increasing the sense of belonging. A sense of good belonging is like an intoxicating and invigorating drug that causes enthusiasm. The strong sense of "togetherness" creates a high motivation for action and success on a personal level and at

the level of the entire organization, thus of course from reaching the high functioning of the adolescent.

The five components to sense of belonging "Conditions of Belonging"

The need to feel useful – Beneficialness and contribution means responsibility and leads to a sense of value and makes the person feel good about himself and as a result will be **growth, personal growth and development**, People feel valuable all the time, **busy doing things** and this brings success and happiness. This is the by-product of dynamic action. Enthusiasm and creativity accompanied by efficiency and contribution. The desire to feel useful is a basic innate need that exists in all cultures.

The need to be valuable – To be equivalent. Motivation to deal with obstacles creates a sense of "I can" "I am able" I feel my value within the family. In the first stage, the child looking for his value through his parents' eyes (the reflection they do to him) so that the value will not remain in the air, it is important that the parents reflect the child's strength and strength in terms of abilities, not just smile, but to express in words (even for a child who is not yet speaking, he perceives the intuition). At a later stage, the very ability of the child to cope with the boundaries that the parents place for him gives him a sense of value like that of adults. Out of the sense of value he learns to direct himself in life.

The need for personal attention – Person must in every situation feel personal attention to his own needs. Since we are different each person has different needs at different levels. A person needs to be listened to, that they know what is talking to him, what helps him, what encourages him, what motivation he is working on. In order for a person to feel personal attention, he must at first experience his own development the experience of separation from mother at the beginning of his development, to know that he is a person in himself, and that his abilities are independent of the parent. When the parent is too protective of the child, the child is swallowed up (absorbed within him) in him and does not have the uniqueness and abilities, all values associated with reciprocity such as compassion, empathy, listening, etc. were born out of the need for personal attention.

The need for a sense of personal meaning – This is the result of a person's worldview, the perception of his functions/roles in his life, out of the need for personal meaning. , it is a philosophical spiritual part, because man needs not only material, what meaning would he have? Identify and empower abilities instead of distractions. A unique fingerprint, each one different, the role of man to take the variance in it and contribute it to society.

Close relationship are needed at all ages because they provide emotional support, help and friendship in a wide range of contexts throughout life, people in every society and in every culture have to establish stable social relationships with others. This need is called "belonging," especially during adolescence. Relations with family and peer groups are important because they play a central and significant role in the development and creation of identity.

Библиографический список

1. Адлер А. *Вы и ваша жизнь*. Опубликовано Институтом Альфреда Адлера. 1984.
2. Драйкузе Фергюсон А. *Введение в теорию Адлера*. Опубликовано Институтом Альфреда Адлера. 1995.
3. Драйкузе Р. *Основы психологии Адлера*. Опубликовано Институтом Альфреда Адлера. 1994.
4. Франкл В. *Человек ищет смысл*. Бикон пресс-2017.

References

1. Adler A. *You and Your Life*. Published by the Alfred Adler Institute. 1984.
2. Draykuse Ferguson A. *Introduction to Adlerian Theory*. Published by the Alfred Adler Institute. 1995.
3. Draykuse R. *The Basics of Adlerian's Psychology*. Published by the Alfred Adler Institute. 1994.
4. Frankel V. *Man is looking for meaning*. Beacon Press, 2017.

Статья поступила в редакцию 07.11.17

УДК 159.97-159.99

Shishkina O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Interregional Open Social Institute, senior lecturer, General and Special Psychology and Pedagogy Department (Yoshkar-Ola, Russia), E-mail: koratos1@gmail.com

Rusieva T.M., psychologist, State Institution "Complex Center for Social and Rehabilitation Assistance to the Population", Department of Social and Rehabilitation Care for Minors (Pavlovka, Bashkortostan, Russia), E-mail: koratos1@gmail.com

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERCEPTION AND EXPRESSION OF PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT. The article reveals a problem of emotional development of a preschool child with a delay in mental development (DMD) in the center of social rehabilitation for minors. The developed and implemented program of psychocorrectional studies for children 5-7 years of age with DMD left without parental care allows realizing the child's rights to social and psychological help and

successful rehabilitation in the group of peers in a particular institution in Bashkortostan. The perceptive and emotional development of preschool children with DMD and its timely correction are monitored on the basis of psychological diagnosis. The article presents indicators of the development of the perception of emotions and emotional expression in children with DMD in comparison with children with a normal level of development. The presented material allows drawing a conclusion about the effectiveness of the implemented psychocorrection program and the need for its implementation in the practical work of a particular institution for complex social and rehabilitation assistance to the population.

Key words: preschool children, mental development delay, normal level of development, psychocorrection, social rehabilitation center, emotional perception, emotional expression.

О.В. Шишкина, канд. пед. наук, доц., АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», доц. каф. общей и специальной психологии и педагогики, г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, E-mail: koratos1@gmail.com

Т.М. Русиева, психолог, ГБУ «Комплексный центр социально-реабилитационной помощи населению», отделение социально-реабилитационной помощи несовершеннолетним, Башкортостан, с. Павловка, E-mail: koratos1@gmail.com

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЭКСПРЕССИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается проблема развития эмоциональной сферы дошкольника с задержкой психического развития (ЗПР) в центре социальной реабилитации несовершеннолетних. Разработанная и реализованная программа психокоррекционных занятий с детьми 5 – 7 лет с ЗПР, оставшимися без попечения родителей, в конкретном учреждении Башкортостана позволяет реализовать права ребёнка на социально-психологическую помощь и успешную реабилитацию в обществе сверстников. На основе психологической диагностики осуществляется мониторинг развития перцептивно-эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР и её своевременная коррекция. В статье представлены показатели развития восприятия эмоций и эмоциональной экспрессии у детей с ЗПР в сравнении с детьми с нормальным уровнем развития. Представленный материал позволяет сделать вывод об эффективности реализованной психокоррекционной программы и необходимости её внедрения в практическую работу конкретного учреждения комплексной социально-реабилитационной помощи населению.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, нормальный уровень развития, психокоррекция, социально-реабилитационный центр, эмоциональное восприятие, эмоциональная экспрессия.

В последние десятилетия 20 века особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), только 20% рождающихся детей условно являются здоровыми, остальные по своему психофизиологическому состоянию либо занимают крайнее положение между здоровьем и болезнью, либо страдают нарушениями психического развития, либо больны [1]. Важно заметить, что на фоне увеличения рождаемости увеличивается число детей с нарушением психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. ЗПР – это особый тип психического развития ребёнка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под коррекцией наследственных, социально-средовых факторов [2].

Проблема слабовыраженных отклонений в психическом развитии возникла и приобрела особое значение, как в зарубежной, так и в отечественной науке лишь в середине 20 века (В.Г. Петрова, В.И. Лубовский, В.В. Лебединский, И.Ф. Марковская, А. Штраус, Л. Леитинен, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, О.Н. Усанова, Н.А. Ципинина, С.Г. Шевченко и др.). В англо-американской литературе задержка психического развития частично рассматривается в рамках синдрома «минимальной мозговой дисфункции» (ММД). Данной проблемой занимались Р. Пейн, А. Гезел, Н.М. Блюм, В. Крушайн, Р. Заззо, А. Валлон и др. [3].

В системе психологической помощи детям с задержкой психического развития на первое место необходимо выдвинуть не дефект, а формирование и развитие целостной личности ребёнка, способной направить свои усилия под руководством взрослых на компенсацию нарушений и реализацию своих потенциальных возможностей успешного вхождения в социальную среду, где немаловажную роль играет и развитие эмоциональной сферы ребёнка с ЗПР.

Анализ возможности ребёнка понимать (опознавать) и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) эмоциональные состояния, представленные, в первую очередь, в виде оценки лицевой экспрессии, является одним из важнейших условий не только адекватного развития аффективно-эмоциональной сферы, но и необходимой предпосылкой возможности вербализации собственных переживаний, развития так называемого «языка эмоций». Кроме того, без подобной оценки (при нарушениях лицевого генеза) невозможно формирование узнавания по полу и возрасту, вероятно, при этом нарушается и нормальный ход идентификации себя [4].

Важным является также соответствие «словаря эмоций» (усвоение ребёнком самих названий эмоций) возрастным нор-

мам, то есть возрасту, в котором дети начинают не только понимать, но и активно использовать то или иное слово, обозначающее эмоциональное состояние.

По мере выявления семей, воспитывающих детей с ЗПР, растёт число детей, оставшихся без попечения родителей и попавших в учреждение социально-психологической реабилитации. Учитывая особенности в развитии и возможности этих детей, им необходима специализированная медико-психолого-педагогическая помощь.

Имеющиеся исследования и значимость развития эмоциональной сферы для детей с ЗПР для их дальнейшей социализации в обществе позволяют определить выбранную нами тему исследования, как актуальную.

Нами было проведено исследование, целью которого стало: выявление особенностей эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР и их коррекция в условиях центра социальной реабилитации.

Методологическая основа исследования включает положения о системном строении психики, предполагающем интеграцию когнитивных и эмоциональных процессов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); о единстве законов нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский и др.); о сущности эмоций и динамике развития эмоциональной сферы в детском возрасте (Л.С. Выготский, В.К. Виллюнас, А.Н. Леонтьев, К. Изард) [5].

Объектом исследования являлась перцептивно-эмоциональная сфера дошкольников с ЗПР, а предметом исследования – особенности восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР 5 – 7 лет, воспитывающихся в социально-реабилитационном центре.

Мы предположили, что у дошкольников с ЗПР в процессе коррекционных занятий будет повышаться уровень восприятия и экспрессии положительных эмоций. Поэтому одной из задач нашего исследования было отслеживание динамики уровня эмоционального восприятия и экспрессии позитивных эмоций у дошкольников с ЗПР по результатам апробации психокоррекционной программы.

В нашем исследовании были использованы методики психодиагностики эмоциональной сферы дошкольника: методика Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» [6]; тест «Сказка» (автор Луиза Дюсс) [7]; методика «Изучение эмоциональной сферы ребёнка» (автор В.М. Минаева, 2001) [8]; методика «Метаморфозы» (автор Н.Я. Семаго) [9]. Исследование проводилось на базе ГБУ «Комплексный центр социально-реабилитационной помощи населению», отделения социально-реабилитационной помощи несовершеннолетним (Нуримановский район республики Башкортостан), в период с 2011 по 2013 год. В исследовании приняли участие дети 5-7 лет с диагнозом ЗПР, оставшиеся без попече-

ния родителей, в количестве 30 человек. Из них 16 девочек и 14 мальчиков. Данная группа считается экспериментальной. Контрольной группой были дошкольники с нормальным уровнем психического развития, воспитывающиеся в МДОУ детский сад «Светлячок», с. Павловка Нуримановского района республики Башкортостан.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы психологами и социальными педагогами в работе по анализу и коррекции эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с задержкой психического развития.

На констатирующем этапе исследования были получены следующие результаты. Дошкольники с ЗПР испытывают значительные трудности в восприятии и выражении основных эмоций, в отличие от их сверстников с нормальным уровнем развития (НУР), воспитывающихся в семье. Это связано, прежде всего, с сенсорной депривацией, низким уровнем эмоционального опыта и эмоциональных переживаний.

У дошкольников с НУР более высокий уровень адекватного восприятия и выражения эмоций человека, изображенных на фотографиях, у дошкольников с ЗПР показатели значительно ниже. Из 30 дошкольников с ЗПР адекватно восприняли эмоции в схематическом изображении – 5 человек (16,6%), в «конфликтной зоне» восприятия – 25 человек (83,4%); при восприятии реальных фотографий, показатели следующие: адекватно восприняли эмоции – 7 человек (23,3%), в «конфликтной зоне» – 23 ребенка (76,6%). У дошкольников с НУР превалирует адекватное восприятие эмоций, как изображенных в схеме (66,6%), так и на фотографиях (93,3%). Для выполнения задания с придумыванием истории у дошкольников с НУР наблюдается разнообразие в выбранных эмоциональных состояниях.

Выражение эмоций дошкольниками с ЗПР в мимике – более успешно, чем в пантомимике и интонации речи, т.к. движения детей импульсивные и резкие, что мешает точному выполнению задания, а речь развита намного хуже, чем у детей с НУР.

При восприятии эмоций человека в контексте общей ситуации, дошкольниками с ЗПР легче опознаются «негативные» эмоциональные состояния (горе, гнев, страх), чем эмоции радости, удивления и интереса. У дошкольников с НУР показатель определения позитивных эмоций значительно выше. Дошкольники с ЗПР верно опознают эмоцию радости, но затрудняются дать полную интерпретацию причин возникновения данной эмоции, тогда как при восприятии негативных эмоциональных состояний следует полное обоснование ответа.

В целом же все дошкольники с ЗПР лучше воспринимают те эмоции, в изображении которых больше мимических знаков по различным частям лица (бровей, рта, глаз).

Таким образом, проведя комплексный анализ результатов исследования с помощью вышеназванных методик, можно сделать следующие выводы. Дошкольникам с ЗПР значительно легче опознавать и выражать эмоции страха, страдания и печали, как по отдельным эмоциям, так и в контексте общей ситуации. Восприятие в схематическом изображении эмоций было затруднено. Эмоциональный опыт и эмоциональные представления, у дошкольников с ЗПР, достаточно низкие и поэтому у них возникают затруднения при адекватном восприятии и выражении эмоций. Также было замечено, что дошкольникам с ЗПР сложнее принять помощь психолога и, в основном, наблюдается конформность суждений и действий.

В период проведения исследования была реализована коррекционно-развивающая работа «Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста». Цель программы – введение дошкольника в сложный мир человеческих эмоций и выработка у ребенка навыка адекватного восприятия и выражения эмоций. Объектом коррекции являлась перцептивно-эмоциональная сфера личности дошкольников 5 – 7 лет с ЗПР, воспитывающихся в условиях социальной реабилитации.

Коррекционная программа была построена с использованием элементов сказкотерапии, игротерапии, арт-терапии, куколотерапии в комплексе с другими методами коррекции такими, как беседа, психогимнастика, релаксация. Коррекционная программа включала в себя индивидуальные и групповые формы работы с целью коррекции эмоциональных нарушений детей с ЗПР. Программа состояла из 30 занятий. Время одного занятия составляет 20 – 25 минут. Занятия с детьми дошкольного возраста проводились в первой половине дня, четыре раза в неделю (понедельник, вторник, среда, четверг). Так как срок нахождения детей в Отделении ограничен (6 месяцев), то такой режим прове-

дения занятий позволяет задействовать всех детей и пройти курс социально-психологической реабилитации полностью.

Занятия проводились в сенсорной комнате, оснащенной необходимой мебелью и оборудованием, здесь использовался разнообразный наглядный, раздаточный материал, различные методики по знакомству детей с эмоциями, эмоциональными состояниями, настроениями: «Театр настроения», игра «Найди эмоцию», лото «Чувства», «Пантомим», «Фотография», панно «Мое настроение» и многое другое.

Прежде чем проводить коррекционные занятия, детям необходимо было познакомиться с сенсорной комнатой и установить правила поведения, стиль общения друг с другом. Создание сказочной атмосферы необходимо для развития доверия детей, так как психокоррекционные занятия отличаются от остальных, и лишь затем, постепенно, начинали знакомство друг с другом в ходе коррекционных занятий.

Каждое занятие начиналось с активной деятельности, затем приветствие (сухой бассейн, 5-6 минут), основная часть занятия (15 минут), заканчивалось занятие психофизическим расслаблением (5-7 минут – релаксационное упражнение с использованием соответствующей мелодии, пузырьковая колонна с плавающими рыбками, зеркальный шар, световая пушка «Зебра» и «Плазма», волшебный дождь, анатомическое кресло). Тематический план реализованной программы представлен в таблице 1.

Так как все занятия не однотипные и не повторяющиеся, то дети очень охотно включались в работу, проявляли инициативу в игровой деятельности, самые застенчивые потихоньку пытались высказывать свое мнение, самые активные учились слушать другого.

В нашем театре 9 главных ролей: Интерес, Удовольствие, Радость, Удивление, Печаль, Гнев, Отвращение, Страх, Вина, представленных в виде масок. Кроме того, участвовали 4 персонажа, по виду которых дети должны определить их роль, т.е. эмоцию. Развитию эмоциональной сферы детей способствовало использование в работе домино «Чувства». Разыгрывание различных ситуаций с ярко выраженными эмоциями (этюды). Широко использовались проективные методики на развитие эмоциональной сферы детей, зарисовки эмоций, эмоциональных состояний, изображение своего цвета настроения и т.д.

По окончании эксперимента, мы провели контрольный срез с целью выявления динамики в уровне восприятия и выражения эмоций дошкольниками с ЗПР.

Контрольный этап сопровождался использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе, со строгим занесением данных в протокол. По окончании формирующего эксперимента у дошкольников с ЗПР значительно расширился эмоциональный словарь и опыт положительного переживания.

После проведения контрольного среза (в группе с ЗПР), целью которого было изучение изменений в параметрах теста, нами были получены следующие результаты, адекватно восприняли эмоции в схематическом изображении – 60% детей (это 18 человек), в «конфликтной зоне» – 40% (12 человек). Восприятие реальных фотографий: адекватно – 80% детей (24 чел.), «конфликтная зона» – 20% (6 чел.). Придумывание истории по какой-либо эмоции: адекватно – 70% детей (21 чел.), «конфликтная зона» – 30% (9 чел.). После проведения коррекционных занятий, среди дошкольников с ЗПР увеличилось количество детей правильно опознающих эмоции человека и эмоциональные состояния, как в схематическом изображении, так и на реальных фотографиях. Также для составления рассказа выбор дошкольников распространился и на такие эмоции, как радость, удивление, интерес. Но, при детальном рассмотрении результатов, можно заметить, что опознавание дошкольниками с ЗПР схематически изображенных эмоций все же затруднено и имеет меньший показатель, чем у детей с НУР. Эмоции, предложенные в виде реальных фотографий, дошкольниками с ЗПР были опознаны в довольно короткий временной интервал, ответы были более точные, уверенные, большинство заданий дети выполняли самостоятельно, с интересом.

Так как на коррекционных занятиях дети узнали много нового и интересного, у них расширился эмоциональный словарь, и обогатились эмоциональные представления, поэтому в результате повысилась результативность и продуктивность детской деятельности. У дошкольников с ЗПР спонтанных эмоциональных явлений негативного характера при восприятии общей ситуации стало меньше. Это объясняется тем, что дошкольники стали ориентироваться на более благоприятные ситуации при выборе финала сказки, а также, мы можем утверждать, что эмоциональ-

Таблица 1

Тематический план занятий по программе «Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста»

№ п/п	Тема	Цели занятий
1	Развитие эмоциональной сферы	Ознакомление дошкольников с правилами, целями и задачами. Установление дружественной доверительной обстановки
2	Здравствуй, маска!	Ознакомление детей с эмоциями; развитие умения правильно выражать свои эмоции и чувства посредством мимики; развитие выразительности жестов; снятие психомышечного напряжения
3-5	Радость	- повышение у детей уверенности в себе; - сплочение группы; - знакомство с эмоцией радости, развитие умения адекватно воспринимать и выражать эмоциональное состояние другого человека.
6-7	Страх	- знакомство с чувством страха; - изучение выражения эмоциональных состояний в мимике. - поиск путей преодоления страха; - развитие эмпатии, умения сопереживать другим.
8	Удивление	- знакомство с чувством удивления; - закрепление мимических навыков.
9-11	Закрепление знаний о чувствах	- закрепление умения различать чувства. - закрепление умения правильно выражать свои эмоции и чувства посредством мимики; - развитие выразительности жестов; снятие психомышечного напряжения - развитие эмпатии, умения сопереживать другим.
12	Злость (гнев)	- знакомство с чувством злости; - тренировка умения различать эмоции.
13	Вина, стыд	знакомство с чувством вины.
14	Отвращение, брезгливость	- знакомство с чувством отвращения - развитие умения правильно выражать свои эмоции и чувства посредством мимики; - развитие выразительности жестов
15	Самодовольство	знакомство с чувством самодовольства
16	Робость	- повышение у детей уверенности в себе, - сплочение группы, - знакомство с чувством робости.
17	Природа	развитие воображения, выразительности движений и речи
18	Веселое путешествие	развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое
19	Маленький храбрец	повышение самооценки; снятие психомышечного напряжения; устранение страхов; создание положительного эмоционального фона.
20	Пчелка в темноте	коррекция боязни темноты, замкнутого пространства, высоты
21	Гнев	познакомить с эмоцией гнев; учить различать эмоцию по схематическому изображению; понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать о них; продолжать учиться передавать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства; снятие психомышечного напряжения.
22	Как преодолеть гнев	продолжить учить детей распознавать у себя и других эмоцию гнева; продолжать учить выражать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства; обучать приемам регуляции и саморегуляции.
23	Грусть	продолжить формировать умение понимать эмоции других людей; познакомить с эмоцией грусти; развивать способность выражать эмоции вербально и невербально; обучать приемам саморегуляции.
24	Сказочное путешествие	продолжить формировать умение понимать эмоции других людей; развивать умение выражать эмоции вербально и невербально; обучать приемам регуляции и саморегуляции; снятие психического напряжения.
25	Удивление	познакомить детей с эмоцией удивление; продолжить учить определять эмоциональное состояние других людей; развивать способность выражать эмоции вербально и невербально; тренировать умение владеть своими эмоциями.
26	Мир эмоций	закрепление знаний детей об эмоциях; закрепление умения определять эмоциональное состояние других людей; тренировка умения владеть своими эмоциями.
27	Занятие-развлечение «Страна сказок»	закрепить знания об эмоциях; углублять способность чувствовать настроение в музыке; развивать эмпатию.
28	Путешествие в страну сказок и приключений	закрепить знания детей об основных эмоциях; способствовать осознанию своих эмоций; формировать умение понимать эмоции других людей; развивать способность выражать эмоции вербально и невербально; учить сопереживать героям; обучать приемам регуляции и саморегуляции
29-30	Повторение и обобщение	- закрепление умения различать чувства. - закрепление умения правильно выражать свои эмоции и чувства посредством мимики; - развитие выразительности жестов; снятие психомышечного напряжения - развитие эмпатии, умения сопереживать другим. - рефлексия по развитию саморегуляции эмоциональных состояний у детей

ный словарь детей значительно обогатился «положительными» эмоциями. Теперь, слушая сказку, ребёнок больше задает вопросы, делает свои выводы и выбирает благополучный финал сказки. Те дошкольники, у которых наблюдались настораживающие ответы (на констатирующем этапе), на контрольном этапе предпочитали более благополучный вариант окончания сказки. Например: «Птенец» – он теперь не погибает от голода и холода, а ему помогают другие птицы, птенец сам залезает на дерево, он подружился со зверятами и т. д. В сказке «Ягненок» – также больше положительных ответов, где ягненок не постигает злая участь. В ходе рассказа о персонажах сказок, дошкольники рисуют необходимые детали для благополучного финала: например ягненку – высокую сочную траву, птенцу – новое теплое гнездышко (домик), большой домик из песка для всех членов семьи и т. д. То есть для ребенка открылся новый мир, полный эмоционально окрашенными впечатлениями и своими возможностями.

Анализ по шкале выразительность речи, представляет наименьшую результативность. Прежде всего, это вызвано не только неумением выражать эмоциональные состояния в интонации голоса, но и слабо развитой речью, а также имеющимся языковым барьером (так как многие дети общались в семье только на родном башкирском языке, а в центре вся работа проводилась на русском языке). Но следует отметить и тот факт, что это задание вызывало у детей наибольший интерес, так как дошкольникам интересно играть со своим голосом, замечать, как меняется интонация (в зависимости от заданной эмоции) и наблюдать, как взрослые включаются в совместную с ними игру. Также выяснилось, что восприятие и выражение «положительных» эмоциональных состояний, которые были введены дополнительно, дошкольниками успешно усвоены. Данный факт расценивался как результат повышения эмоционального опыта и эмоционального словаря.

Результаты выполненного нами прикладного исследования и специфика развития эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР позволяют сформулировать следующие обобщения.

Дети с ЗПР, стали более адекватно воспринимать и выражать эмоции, демонстрируемые в различных формах. Повыси-

лось восприятие и выражение эмоций в мимике, пантомимике, интонации речи, хотя дошкольников с ЗПР пантомимическая деятельность заинтересовала меньше.

Дошкольники с ЗПР стали лучше эмоционально интерпретировать эмоции удивления, отвращения, расширились знания о различных эмоциональных состояниях людей. Они стали лучше использовать в речевой и игровой деятельности положительные эмоциональные состояния, такие как радость, интерес, удивление.

Для проверки достоверности положительной динамики уровня эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР были использованы критерий углового преобразования Фишера ($\varphi^2_{эмп} 6,080 > \varphi^2_{2,31}$) и G-критерий знаков ($G_{эмп} 0 < G 3, p \leq 0,01$). После проведенных коррекционных занятий дети значительно лучше ориентируются в совокупности эмоциональных признаков и эти изменения достоверны, о чем свидетельствуют данные математического анализа. Но динамика выражения эмоционального состояния в интонации голоса – незначительная.

Обобщая результаты контрольного среза, можно сделать вывод, что проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной нами коррекционной программы, направленной на формирование восприятия и выражения эмоций человека детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Специально организованные коррекционные занятия с использованием элементов игровой терапии в комплексе с другими методами психокоррекции, способствующими повышению уровня восприятия эмоций и их экспрессии дошкольниками с ЗПР, создают оптимальные условия формирования перцептивно-эмоциональной сферы в социально-реабилитационном центре, поэтому данная работа должна проводиться регулярно. Апробированная коррекционная программа «Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста» внедрена в практическую деятельность отделения социально-реабилитационной помощи несовершеннолетним ГБУ «Комплексный центр социально-реабилитационной помощи населению».

Библиографический список

1. Дрогунова А.В., Каримулина Е.Г. Восприятие эмоций по лицевой экспрессии детьми с расстройствами аутистического спектра. *Клиническая и специальная психология*. 2014. Том 3. № 4. Available at: http://psyjournals.ru/psychclin/2014/n4/Drogonova_Karimulina.shtml
2. Винник М.О. *Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
3. Автономова Т.П. Развитие эмоциональной экспрессии у детей 6 лет с ЗПР в образно-ролевом разыгрывании мифов. *Научная интеграция*. 2016: 13 – 19.
4. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Москва: Владос, 2010.
5. Кокорева О.И., Автономова Т.П. Диагностика и коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоциональной экспрессии дошкольников с задержкой психического развития в играх-драматизациях. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. 2015; 2 (14): 128 – 136.
6. Семаго Н.Я. *Диагностический Комплект психолога. Методика «Эмоциональные лица»*. Москва: АПКППРО, 2007.
7. *Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей*. Под ред. С.Г. Шевченко. Москва: АРКТИ, 2001.
8. Минаева В.И. *Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры*. Москва: АРКТИ, 2001.
9. Семаго Н.Я. *Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст*. Санкт-Петербург: Речь, 2005.

References

1. Drogonova A.V., Karimulina E.G. Vospriyatie `emocij po licevoj `ekspressii det'mi s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2014. Tom 3. № 4. Available at: http://psyjournals.ru/psychclin/2014/n4/Drogonova_Karimulina.shtml
2. Vinnik M.O. *Zaderzhka psicheskogo razvitiya u detej: metodologicheskie principy i tehnologii diagnosticheskoi i korrekcionnoj raboty*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
3. Avtonomova T.P. Razvitie `emocional'noj `ekspressii u detej 6 let s ZPR v obrazno-rolevom razыgryvanii mifov. *Nauchnaya integraciya*. 2016: 13 – 19.
4. Ezhkova N.S. `Emocional'noe razvitie detej doskol'nogo vozrasta. Moskva: Vlados, 2010.
5. Kokoreva O.I., Avtonomova T.P. Diagnostika i korrekcionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu `emocional'noj `ekspressii doskol'nikov s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya v igrakh-dramatizacijah. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2015; 2 (14): 128 – 136.
6. Semago N.Ya. *Diagnosticheskij Komplekt psihologa. Metodika « `Emocional'nye lica»*. Moskva: APKIPPRO, 2007.
7. *Diagnostika i korrekciya zaderzhki psicheskogo razvitiya u detej*. Pod red. S.G. Shevchenko. Moskva: ARKTI, 2001.
8. Minaeva V.I. *Razvitie `emocij doskol'nikov. Zanyatiya. Igry*. Moskva: ARKTI, 2001.
9. Semago N.Ya. *Teoriya i praktika ocenki psicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast*. Sankt-Peterburg: Rech', 2005.

Статья поступила в редакцию 25.10.17

УДК 159.9.

Mazur E.Yu., Cand. of Sciences (Psychology), The Institute of World Civilizations (Moscow, Russia), E-mail: mazur-eu@mail.ru

FEATURES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF YOUNG PROSECUTORS. The article presents some results of research of professional identity and shows particular features of this process taking an example of certain professional activities. The author's definition of the phenomenon of professional identity is shown. It reveals the unique quality characteristics of the man and his psyche, professionally important qualities of the activity of reflexivity that have a complex influence on the structural organization of personal

qualities in the process of professional identification and identity, defining the orientation of the personality in the process of group identification. This study is performed within the framework of a systemic-structural approach to personality of A.V. Karpov.

Key words: professional identity, socio-professional quality, reflexivity, identity structures, identity orientation.

Е.Ю. Мазур, канд. психол. наук., НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», г. Москва, E-mail: mazur-eu@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЫХ ПРОКУРОРСКИХ РАБОТНИКОВ

В данной статье представлены результаты исследования профессиональной идентичности, особенности этого процесса на примере определённой профессиональной деятельности – прокурорской деятельности. Дано авторское определение феномену профессиональной идентичности. Показана уникальность качественной характеристики человека и его психики, профессионально важного качества деятельности – рефлексивности, оказывающей комплексное влияние на структурную организацию личностных качеств в процессе профессиональной идентификации и определяющей идентификационную направленность личности в процессе групповой идентификации. Данное исследование выполнено в рамках системно-структурного подхода к личности А.В. Карпова.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, социально-профессиональные качества, рефлексивность, идентификационные структуры, идентификационная направленность.

Профессиональная идентичность является социально-психологическим явлением, системным, многомерным, интегративным и самостоятельным феноменом, видом социальной идентичности. В основе данного психологического феномена находится профессиональное самоопределение человека в социальной группе [1]. Исследователями феномен понимается как функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии [2; 3].

Профессиональная идентичность – область самосознания личности, в которой кристаллизуется представление человека о себе и избранной профессии, осознание себя в ней; конструируется знание принадлежности к социально-профессиональной группе, разделяются и принимаются её нормы, ценности, цели, задачи, убеждения и традиции, осознаётся своё место в ней, понимается социальная ценность и важность деятельности для человека, общества и государства, служение Делу для общественного блага и обретение смысла в жизни и деятельности.

Российской прокуратуре отводится исключительно важная функция обеспечения законности и правопорядка в нашем обществе. Деятельность этого государственно-правового института закреплена законодательно, носит надведомственный, универсальный характер, чем принципиально отличается от других контрольных государственных органов, компетенция которых ограничена некой сферой правовых отношений. Профессия прокурора относится к закрытой социально-профессиональной группе. Закрытость группы специфична. С одной стороны, ведомство осуществляет деятельность согласно принципу гласности – открыто для общества и СМИ, что допускает осуществлять общественный контроль за своей деятельностью и обращаться гражданам в органы прокуратуры, как никакой другой государственный орган социально ориентировано. С другой, согласно принципу независимости, в силу особого положения в системе органов государственной власти, законодательно закреплённой независимостью, а также налагаемых ограничений, запретов и обязанностей периода государственной службы, обеспечивается «закрытость» данной социально-профессиональной группы. Наблюдаемый процесс омоложения кадрового состава повышает роль руководства, кадровых подразделений, психологической службы, института наставничества и ветеранов органов прокуратуры в отношении успешности процесса профессиональной идентификации молодых специалистов.

Вышесказанное позволяет включить параметр рефлексивности как особую качественную характеристику человека и его психики, раскрывающуюся как профессионально важное качество деятельности в психологическую структуру профессиональной идентичности на фоне процесса групповой идентификации; выявить особенности процесса профессиональной идентичности у специфически закрытой социально-профессиональной группы молодых прокурорских работников.

Задачами исследования было выделить основные социально-психологические качества, составляющие ядро психологической структуры идентичности молодых прокурорских работни-

ков, выделить гомогенные группы, охарактеризовать их, выявить идентификационную направленность групп.

Для выявления основных социально-психологических качеств, составляющих ядро психологической структуры идентичности у молодых прокурорских работников, был предпринят факторный анализ по коррелятам рефлексивности с использованием метода главных компонент с обилием вращением по причине того, что мы не строили гипотезу про ортогональность потенциальных факторов. Более того, мы предположили, что факторы могут быть взаимозависимы. Для выяснения количества факторов использовали метод многократной факторизации случайного набора данных, в котором теоретически никаких за-

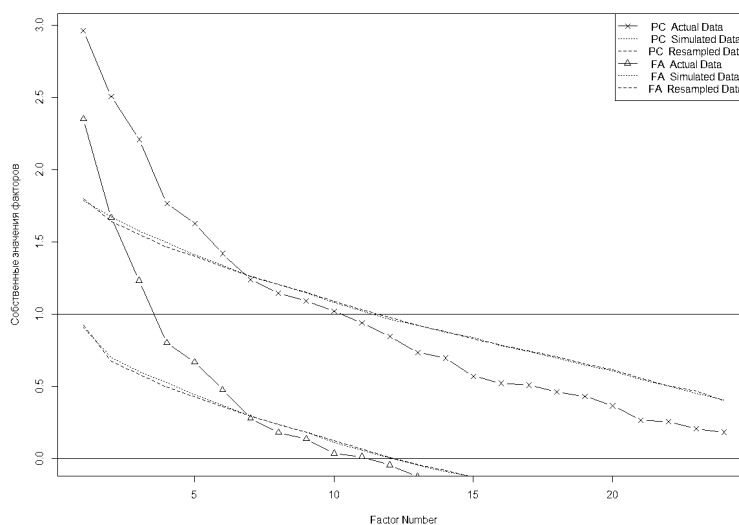


Рис. 1. График «Каменная осыпь» для факторного решения методом принципов осей и главных компонент линиями теоретических собственных значений

кономерностей быть не может (рис. 1).

На рис. 1 в месте пересечения графика собственных значений для факторного анализа по случайным данным и для эмпирических данных определяется количество факторов. Полученный график имеет следующий вид:

Рис. 1 демонстрирует, что на графике линия теоретических факторных нагрузок пересекает эмпирическую на значении, близком к шести факторам. Каждая переменная, входящая в тот или иной фактор имеет различную силу выраженности, которая измеряется как коэффициент корреляции между значениями фактора и каждой переменной, которая в него входит. Таким образом, мы получили шесть ключевых факторов (социально-психологических качеств):

1. Отзывчивость включает такие показатели как дружелюбие, не критичное принятие и позитивное оценивание другого, что сочетается с такими личностными характеристиками как доброты, сочувствие, чуткость, добропорядочность и человечность.

Соответственно, респонденты, относящиеся к данному фактору, имеют указанные личностные качества.

2. Общительность включает показатели: самооценка особенностей темперамента и общение. Респонденты характеризуются быстротой реакции, умением быстро переключаться с одной деятельности на другую, умственной выносливостью, энергичностью, эмоциональной выразительностью, хорошим здоровьем и работоспособностью, высоко оценивают наличие качества общительности.

3. Самоактуализация включает показатели: гибкость поведения, синергия и поддержка. Респонденты независимы в поступках, руководствуются собственными целями, убеждениями, установками и принципами, свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию, но и не склонны к враждебности, конфронтации с групповыми нормами. Способны проявлять гибкость в реализации своих ценностей в поведении и взаимодействии с окружающими, быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, целостно воспринимать окружающий мир и людей.

4. Целеустремленность включает следующие показатели: важность оценок целеполагания, этических качеств и общения, но при этом важность общения может оцениваться респондентами и как низкая. Вероятно, это фактор направленности на цель и умение достигать её социально одобряемыми путями, но при этом респонденты малообщительны. Они целеустремленные, и на общение как таковое у них нет времени. Представители этого фактора наполнены желанием изменить мир к лучшему, социально оптимистичны, отличаются умением выдвигать реальные цели и их достигать, вырабатывать оптимальную стратегию и тактику деятельности.

5. Успешность объединяет в себе показатели: «Организационная позиция», высокая оценка значимости и успешности сферы «Работа», «Профессиональная позиция» и «Целеустремленность». Респонденты идентифицируют себя с референтной группой: «прокурорский работник», «должностное лицо», «прокурор», «государственный служащий», «состоящий на ответственной и важной должности». Они направлены на Дело, достижение профессиональной идентичности в процессе идентификации с группой. Для них важна значимость и успешность деятельности

в референтной группе. Респонденты разделяют ценности и понимают задачи группы, переживают своё нахождение в ней, достижение целей связывают с данной группой.

6. Независимость включает показатели: самооценку независимости, уверенности и понимания важности ПВК рефлексии. Респонденты расцениваются как независимые и сильные личности, относительно автономные, самостоятельные в выборе и принятии решений, волевые, объективные, последовательные в отстаивании собственной позиции, рассудительные, принимающие обдуманные решения, обладающие социально желательными качествами. Всё это вкпе требует глубокого осмысления своих действий, умения контролировать ход деятельности, подвергать анализу, критично воспринимать, вырабатывать оптимальную стратегию и тактику деятельности, контролировать своё поведение, что предполагает высокую рефлексивность испытуемых, входящих в число данного фактора.

Факторная структура охватывает 52% совместной вариации переменных. Несмотря на выбранный метод вращения, факторы имеют очень низкую корреляцию между собой, поэтому их можно считать независимыми.

Далее был предпринят кластерный анализ по предварительно выделенным социально-психологическим качествам с целью выделения групп испытуемых и определения их идентификационной направленности, что позволило выявить контрастные группы с устойчивыми сочетаниями качеств и подробно рассмотреть их характеристики.

Для приблизительной оценки количества кластеров во всей выборке исследования мы использовали агломеративный кластерный анализ – метод древовидной классификации и способ группировки с помощью метода полной связи, где мерой расстояния является евклидово расстояние.

На рис. 2 представлено графическое изображение последовательности объединения выделенных качеств в кластеры.

Рис. 2 показывает, что на дендрограмме при помощи метода попарной группировки выборка исследования содержит в себе два больших кластера. Для их выделения использовался метод К-средних и были проанализированы полученные средние значения факторов (качеств) для каждого кластера (табл. 1).

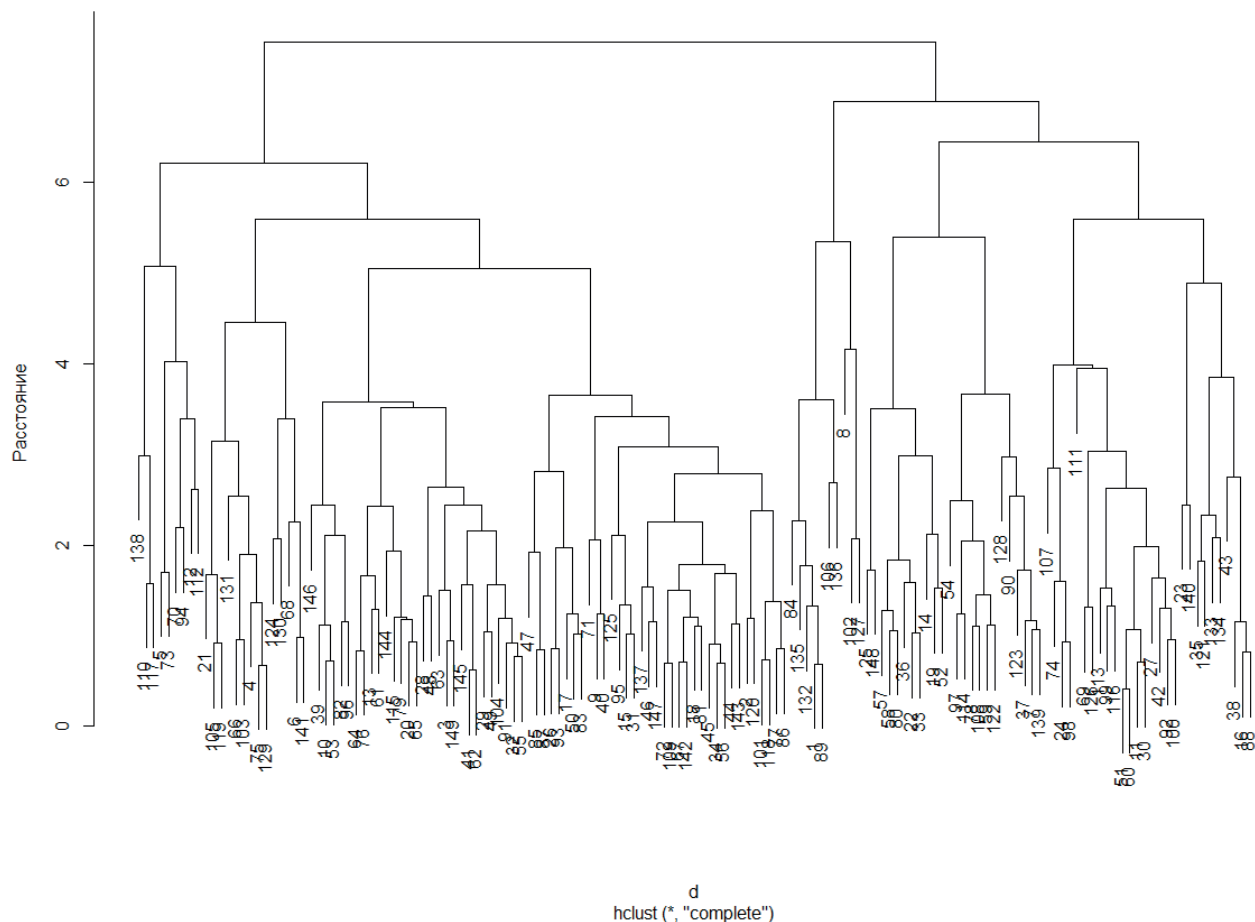


Рис. 2. Дендрограмма «Дерево классификации для метода агломеративного кластерного анализа»

Таблица 1

Средние значения факторов (качеств) для каждого кластера

Факторы (качества)	Кластер 1	Кластер 2
1. Отзывчивость	-0,51	0,44
2. Общительность	0,69	-0,48
3. Самоактуализация	-0,14	0,48
4. Целеустремленность	-0,94	0,47
5. Успешность	-0,67	0,62
6. Независимость	-0,73	0,57

Из табл. 1 видно, что Z-значения факторов в кластерах значительно различаются, хотя практически не выходят за рамки средних значений.

Так, в первом кластере доминирует качество общительность, затем целеустремленность, отзывчивость, успешность и независимость. Значения большинства качеств, кроме качества общительности, находятся ниже среднего арифметического, но в пределах нормы.

Во втором кластере доминируют качества успешность и независимость. Качества самоактуализация, целеустремленность, отзывчивость и общительность – в пределах нормы и выше среднего арифметического. Качество общительность выражено наименее всех.

Представим общую характеристику выделенных групп.

К первой группе относятся респонденты, для которых общее как ПВК имеет первостепенное значение – это группа «Ориентированные на межличностные отношения» (ОМО). Вероятно, они умеют привлекать к себе людей, выслушивать собеседника и обладают таким качеством, как эмоциональная выразительность. Среди ПВК можно выделить следующие: быстроту реакций, хорошее здоровье, работоспособность, быстроту переключения с одного вида деятельности на другой, умственную выносливость, энергичность. Это экстравертированные респонденты. Несмотря на ориентированность вовне, они мало отзывчивы, не отличаются желанием к самореализации, саморазвитию, а, следовательно, не слишком успешны, и особо к этому не стремятся. Кроме того, не обладают личностной автономией, самостоятельностью, а, скорее, конформностью суждений и поведения, что, вероятно, можно расценивать как идентифицирование с группой, следование её ценностям, нормам, правилам поведения. Однако это происходит, скорее всего, не по причине отсутствия стремления к личным и групповым достижениям, а осознанного желания обладать высоким социальным статусом, престижем. Как видно из табл. 1, значения большинства качеств в данной группе, кроме качества общительности находятся ниже среднего арифметического, но в пределах нормы. В эту группу входят 38,3% респондентов.

Ко второй группе принадлежат респонденты, обладающие успешностью и независимостью – группа «Ориентированные на профессиональную идентификацию» (ОПИ). Они отчетливо осознают свою профессиональную позицию («юрист»), организационную позицию («прокурорский работник», «помощник прокурора», «должностное лицо», «ответственный работник», «работник правоохранительных органов», «состою на ответственной и важной должности», «люблю свою профессию и работу» и т.д.). Наиболее выпукло проявляются характеристики, связанные с осознанием своего социального статуса и групповой принадлежности, работа по специальности имеет для них повышенную значимость и ценность. Характеризуются уверенностью, независимостью в своих действиях и поступках, разделяют и принимают ценности, задачи, правила и нормы социально-профессиональной группы, понимают ценность профессии для общества, принимают свою профессию, себя в ней, осознают себя и своё место в группе. Их отличает целеустремленность, стремление к самореализации в избранном деле, ориентированность на преобразование окружающего мира к лучшему, социальный оптимизм. Им присуща выработка оптимальной стратегии и тактики деятельности. Респонденты данной группы занимают активную жизненную позицию, отзывчивы, тактичны, трудолюбивы, отличаются повышенным осознанием чувства долга, личной ответственностью, критически относятся к себе. Согласно табл. 1, качества отзывчивость, самоактуализация, целеустремленность

находятся в пределах нормы и выше среднего арифметического. В данный кластер входят 61,7% респондентов.

Детальная характеристика выделенных групп показывает следующее.

Соотношение выделенных групп и принадлежность к полу показывает, что в первую группу ОМО входят 16,8% женщин и 21,5% мужчин, во вторую группу ОПИ – 24,1% женщин и 37,6% мужчин. Критерий хи-квадрат свидетельствует, что распределение является равновероятным ($\chi^2 = 0,43$; $p = 0,513$), т.е. значимые различия в количестве мужчин и женщин в группах отсутствуют.

Соотношение типов идентичности в группах показывает, что тип идентичности не зависит от принадлежности испытуемого к кластеру. Этому свидетельствует расчёт критерия хи-квадрат. Если взять идентичность не в баллах, а уровнях (пять уровней), то ($\chi^2 = 3,98$; $p = 0,553$).

Табл. 2 демонстрирует различия по общему показателю профессиональной идентичности в группах, табл. 3 – проценты типов идентичности от общей выборки в первой и второй группах.

Таблица 2

Различия по общему показателю профессиональной идентичности в группах

Профессиональная идентичность	1 (ОМО) (N=57)	2 (ОПИ) (N=92)	Критерий	p
ПИ балл (средние)	2,8	2,7	t=0,17	0,868
ПИ балл (суммы рангов)	767	458	U=332	0,398

Как видно из табл. 2, значения t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни при значении $p > 0,05$ показывают недостаточность различий, т.е. все типы идентичности присутствуют в каждой группе, но степень выраженности каждого типа в группах различна.

В табл. 3 представлены проценты типов идентичности в каждой группе от общей выборки.

Таблица 3

Проценты типов идентичности от общей выборки в первой и второй группах

Типы идентичности	1 группа ОМО	2 группа ОПИ
1. Преждевременная	4	6
2. Диффузная	12	8
3. Мораторий	22	18
4. Достигнутая	10	4
5. Псевдопозитивная	10	4

Табл. 3 показывает представленность процентов типов идентичности в каждой группе. Как видно из данной таблицы, тип «мораторий» идентичности доминирует и в первой, и второй группе. В первой группе ОМО «мораторий» идентичности составляет 22%, во второй группе ОПИ – 18%.

Далее с целью выявления различий идентификационных структур группы ОМО и группы ОПИ было применение метода структурно-психологического анализа. Данный метод включает в себя построение и анализ матриц интеркорреляций выделенных групп, их оценка по системе структурных индексов [4], построение структурограмм для выделенных групп испытуемых, анализ функциональной роли ведущих и базовых качеств.

В рамках данной статьи представим лишь анализ содержания ведущих и базовых качеств, входящих в идентификационные структуры обеих групп (табл. 4).

Как видно из табл. 4, показатели в структуре личностных качеств испытуемых группы ОМО свидетельствуют об актуализации смысла самоутверждения в процессе идентификации с группой и желании связывать с ней свои планы на будущее, осмысленности этого процесса в настоящем, «реальном времени». Нахождение в референтной группе связывается для них с высоким уровнем самоуважения, осознанием собственной значимости и ценности своей личности, высоким социальным положением в обществе. Определение ведущего качества показывает,

Таблица 4

Ведущие и базовые качества идентификационной структуры группы ОМО и группы ОПИ

Группа ОМО		Группа ОПИ	
Базовые качества	Структурный (корреляционный) вес	Базовые качества	Структурный (корреляционный) вес
РТ самоутверждение (А)	130	рефлексия настоящего (Б)	190
РТ самоутверждение (Б)	125	культурная сфера жизни (С)	181
рефлексия настоящего (Б)	125	непривлекательный	180
культурная сфера (А)	125	витальная сфера жизни (Б)	175
проспективная рефлексия (Б)	124	рефлексия настоящего	175
проспективная рефлексия (А)	123	ретроспективная рефлексия	174
РТ самопростроенность (А)	122	РТ самопростроенность	174
социальная сфера (А)	122	ретроспективная рефлексия (А)	172
РТ самопростроенность	121	витальная сфера жизни	171
культурная сфера жизни	121	культурная сфера жизни	170

Примечание: жирным шрифтом выделены ведущие качества испытуемых каждой группы.

что самоутверждение проявляется в демонстративности поведения, доминирующей потребности в высоком социальном статусе, принадлежности к престижной группе, но не истинном осмыслении целей, ценностей, задач ведомства, понимании себя, своей профессии и своего места в группе, т.е. речь идёт о диффузной направленности испытуемых, размытости представлений о «параметрах-характеристиках» группы. В процессе идентификации с группой ценность для респондентов составляют категории статуса и престижа ведомства.

Нормы социального поведения и ценности, принятые в группе, испытуемыми группы ОПИ поняты, приняты и разделяются, они «вышли» на основания события групповой идентификации, которое ценно и значимо для них самих и их жизни. Как отмечает А.С. Шаров, что дойти до основания своей жизненной активности – очень важная для человека задача, т.к. только основание является той исходной мерой, с которой человек может сверять свою линию жизни [5]. Испытуемые не считают себя обаятельными личностями, скорее, наоборот, не стремятся привлечь к себе внимание, они энергичны, подвергают осмыслению целесообразность собственной деятельности, усилий, направленных на идентификацию с группой. В процессе идентификации осмысливают прошедшие события, связывают их воедино и выстраивают связи в будущее, т.е. для них характерно целостное восприятие рефлексиирующей деятельности, связанной с идентификацией. Выявление ведущего качества – рефлексия настоящего в позиции осмысленности (Б) показало направленность испытуемых на идентификацию с группой, поиск эффективных путей для достижения идентификации, открытости этому процессу, осмыслению значимых для себя целей, ценностей, задач, традиций ведомства, понимании себя, профессии, себя в ней, своего места в группе.

Предпринятый анализ содержания базовых и ведущих качеств указывает на стремление испытуемых к групповой профессиональной идентификации. Установлена закономерность, что при одинаковых элементах, входящих в идентификационные

структуры каждой группы, базовые и ведущие качества (базовая «десятка» элементов) в структурах групп различны.

Для идентификационной структуры группы ОМО ведущим элементом выступает простроенность самоутверждения. Для представителей данной группы важны категории статуса и престижа ведомства, представители группы характеризуются выраженной диффузной (размытой) направленностью, с ориентированностью на межличностные отношения. Безусловно, это номинальный (формальный) путь идентификации. В осознании себя представителями социально-профессиональной группы отсутствует рефлексивное прессингование себя в осмыслении «параметров-характеристик» группы, назначения ведомства, его миссии, что и приводит личность к диффузной идентичности. Данный факт может расцениваться как «группа риска» для профессионального сообщества.

Для идентификационной структуры группы ОПИ ведущим элементом выступает осмысленность рефлексии настоящего. Представители данной группы характеризуются выраженной направленностью на профессиональную идентификацию, ими выбран конструктивный (продуктивный) путь, вызывающий качественное преобразование самой личности, «реконструкцию психики» в процессе профессиональной идентификации.

Таким образом, предпринятое нами исследование позволило включить параметр рефлексивности в психологическую структуру профессиональной идентичности на фоне процесса групповой идентификации, что позволило расширить феноменологию профессиональной идентичности, конкретизировать представления о психологических параметрах данного феномена. Объективно показать, что в процессе профессиональной идентичности рефлексивность выступает уникальным и значимым параметром, оказывающим комплексное влияние на структурную организацию личностных качеств в процессе профессиональной идентичности на исследовании определённой профессиональной деятельности – прокурорской деятельности, и определяет направленность идентификационных структур.

Библиографический список

1. Иванова Н.Л., Конева Е.В. *Социальная идентичность и профессиональный опыт личности*. Ярославль, 2003.
2. Поваренков Ю.П. *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва: УРАО, 2002.
3. Мищенко Т.В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России: сборник научных трудов. Ярославль: ЯГПУ, 2003: 168 – 176.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. *Психология рефлексии*. Москва: Институт психологии РАН, 2002.
5. Шаров А.С. Онтология психических механизмов рефлексии. *Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета»*. Вып. 2006. Available at: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-25.pdf>

References

1. Ivanova N.L., Koneva E.V. *Social'naya identichnost' i professional'nyj opyt lichnosti*. Yaroslavl', 2003.
2. Povarenkov Yu.P. *Psichologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka*. Moskva: URAO, 2002.

3. Mischenko T.V. *Opređenje soderzhanie ponyatiya professional'noj identichnosti. Krizis identichnosti i problemy stanovleniya grazhdanskogo obschestva v Rossii: sbornik nauchnyh trudov.* Yaroslavl': YaGPU, 2003: 168 – 176.
4. Karpov A.V., Skityaeva I.M. *Psihologiya refleksii.* Moskva: Institut psihologii RAN, 2002.
5. Sharov A.S. *Ontologiya psihicheskikh mehanizmov refleksii. Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta».* Vyp. 2006. Available at: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-25.pdf>

Статья поступила в редакцию 08.12.17

УДК159.923.2.

Mogilevskaya V.Yu., senior teacher, Department of Psychology, Transdnestrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: victoriya14025@mail.ru
Kovalchuk N.N., teacher, Department of Psychology, Transdnestrian State University (Tiraspol, Transnistria),
E-mail: natali_kov.g@mail.ru

COMPETENCY APPROACH TO THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY BY PRACTICE. The article describes changes in the system of higher professional education in Transnistria. The basics of the competence approach in training is analyzed. The notion of readiness for professional activity is revealed. The experience of implementing a competence approach in the professional training of bachelors in the psychology of education is presented. The results of an empirical study of the effectiveness of the formation of competencies in the process of practical training of students are presented. The presented material allows formulating conclusions about the effectiveness of this approach and can be used in the system of higher and secondary vocational education.

Key words: competence approach, competence, psychological readiness of professional activity, student, practice.

В.Ю. Могилевская, ст. преп. каф. психологии, Приднестровский Государственный Университет, г. Тирасполь,
E-mail: victoriya14025@mail.ru
Н.Н. Ковальчук, преп. каф. психологии, Приднестровский Государственный Университет, г. Тирасполь,
E-mail: natali_kov.g@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКИ

В статье описываются изменения системы высшего профессионального образования Приднестровья. Анализируется сущность компетентностного подхода в обучении. Раскрывается понятие готовности к профессиональной деятельности. Приводится опыт реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров психологии образования. Приводятся результаты эмпирического исследования эффективности формирования компетенций в процессе практической подготовки студентов. Представленный материал позволяет сформулировать выводы об эффективности данного подхода и может быть использован в системе высшего и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, психологическая готовность к профессиональной деятельности, студент, практика.

Образовательная система Приднестровской Молдавской Республики, традиционно ориентированная на Российскую Федерацию, в последние десятилетия претерпевает существенные изменения. Обновляются концептуальные основы образовательной деятельности, теоретико-методологические подходы к оценке учебных успехов студентов, внедряются новые образовательные стандарты, предполагающие пересмотр традиционных методов, средств и технологий обучения. На современном этапе развития общества перед системой образования стоит задача формирования гибкого, креативного, динамичного профессионала, умеющего добывать и интерпретировать необходимую информацию и успешно применять её в деятельности [1, 2]. Существенно изменилась образовательная парадигма: в настоящее время недостаточно просто «знать», «уметь» и «владеть», наиболее актуальными для современных профессионалов являются готовность критически мыслить, анализировать, демонстрировать сформированные общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, а также выраженную профессиональную направленность. При этом молодой специалист, получивший диплом о высшем профессиональном образовании, ступает на путь личностного саморазвития, самосовершенствования, ежедневного поиска способов преодоления трудностей и методов роста профессиональной компетентности. Однако предпосылки решения описанных задач могут быть обозначены ещё на этапе обучения в вузе: у будущего профессионала должна быть сформирована психологическая готовность к профессиональной деятельности.

Принятый в качестве ведущего в Приднестровье компетентностный подход предполагает основным непосредственным результатом учебной деятельности формирование профессиональных компетенций, которые определены и описаны в стандарте высшего образования ФГОС – 3+, овладение которыми позволяет наполнить и совершенствовать первоначальный

образ профессионала, готового к выбранной профессии, вникнуть в смысл овладеваемой деятельности, освоить теоретические основы и практические навыки. поэтапное формирование профессиональных компетенций детерминирует интегративную характеристику личности, проявляющуюся в упорядочении внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, устойчивости и стабильности их функционирования, т.е. способствует формированию готовности к профессиональной деятельности студента.

Идеи компетентностного подхода как основной парадигмы современной образовательной системы активно разрабатываются в работах И.А. Зимней, А.Г. Бермуса, А.В. Хуторского, П.Г. Щедровицкого, И.Д. Фрумина, М.А. Чошанова, В.А. Болотова и др. Согласимся с определением Д.С. Ермакова, согласно которому компетентностный подход представляет собой метод моделирования целей и результатов образования как норм его качества, отражение результата образования в целостном виде как системы признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности [3]. В идеях обозначенных авторов прослеживается связь в понимании компетенции и готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Кроме того, содержание компетенций, представленных в стандарте ФГОС3+, предполагает формирование готовности к различным аспектам профессиональной деятельности.

Феномен психологической готовности к профессиональной деятельности понимается нами как интегрально-динамическое личностное образование, в структуру которого входят такие компоненты как мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-поведенческий, выступающее как составная часть профессионального становления и профессионализма, являющееся средством организации резерва активности личности, включающее актуализацию и мобилизацию возможностей личности для успешных действий и развитие и

выраженность единства её компонентов [4]. В этой связи, с нашей точки зрения, ведущую роль в подготовке будущего специалиста, формировании психологической готовности к профессиональной деятельности играет формирование заложенных в компетенциях различных способностей, практических навыков и личностных качеств. Первичное овладение профессиональными компетенциями происходит на аудиторных занятиях, в процессе решения ситуационных задач и кейсов, проигрывания различных ситуаций, на лабораторных практикумах и пр. Однако, дальнейшее формирование и совершенствование профессиональных компетенций осуществляется посредством прохождения студентами различных видов практики, предусмотренных стандартом высшего образования и основной образовательной программой. Таким образом, в ситуации вузовской профессиональной подготовки на каждом этапе важным условием успешного овладения компетенциями выступает практико-ориентированное методическое обеспечение учебных дисциплин.

В Приднестровском Государственном Университете сложилась традиция организации отдельных видов практики на основе освоения студентами соответствующих дисциплин, обеспечивающих тот или иной вид практической подготовки. Так базовыми дисциплинами для прохождения учебно-ознакомительной практики, целью которой является формирование первичных представлений студентов о профессии психолога образования, являются «Введение в профессию», «Введение в психологию», «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности». Однако наиболее глубоко специфика профессиональной деятельности раскрывается при ознакомлении с деятельностью психолога в конкретном образовательном учреждении во время прохождения данного вида практики. Производственная практика в психологической службе образования проходит на базе освоения ведущей дисциплины «Психологическая служба образования», что позволяет сформировать общие представления о деятельности психологической службы, её целях, задачах, особенностях функционирования. Задания, выполняемые студентами во время практики, позволяют изучить сферы деятельности психологической службы, которые позже конкретизируются и дополняются в процессе её прохождения. Аналогичным образом происходит организация и проведение производственной практики по адаптации субъектов образовательной среды, где базовой дисциплиной выступает «Психология адаптации личности». Освоение обозначенных дисциплин выступает предпосылкой

овладения компетенциями, формируемыми представленными видами практики.

Таким образом, компетенции, начало формирования которых положено в процессе теоретической дисциплинарной подготовки, продолжают шлифоваться и совершенствоваться посредством освоения студентами практики. На наш взгляд такая преемственность теоретической и практической подготовки способствует более глубокому освоению студентами учебных дисциплин, формированию профессиональной направленности и мышления, осознанному построению компетентности специалиста и готовности к профессиональной деятельности в области психологии образования. С целью проверки эффективности обозначенного подхода нами было организовано описываемое исследование. Студентам было предложено заполнить опросный лист по типу семантического дифференциала, где было необходимо оценить степень сформированности компетенций, предусмотренных различными видами практики. Компетенции оценивались до и после их прохождения. Результаты исследования представлены в таблице 1.

В целом, анализируя полученные нами оценки сформированности компетенций студентов до и после прохождения практической подготовки, можно заключить, что прослеживается их последовательный рост. В том числе и «сквозных» компетенций (формирование которых включено в программы нескольких видов практики и осуществляется на всём их протяжении). Обобщение результатов также показывает повышение значений эффективности их формирования от одного вида практики к другому. С целью статистической проверки различий оценок сформированности компетенций до и после прохождения практики нами был применён критерий Манна-Уитни. Результаты математико-статистической проверки показали, что различия оценок студентами сформированности компетенций до и после прохождения учебно-ознакомительной практики, производственной практики в ДОУ и производственной психолого-педагогической практики по адаптации субъектов образования достоверны и значимы. Отсутствие статистически значимых различий оценок сформированности компетенций до и после прохождения производственной практики в ПСО может быть детерминировано промежуточным положением данного вида практической подготовки и возможным кризисом обучения студентов третьего курса, в то время как учебно-ознакомительная и производственная практика в ДОУ впервые погружают

Таблица 1

Средние значения оценки студентами сформированности компетенций до и после прохождения различных видов практики

Компетенции	Вид практики							
	Учебно-ознакомительная практика		Производственная практика в ДОУ		Производственная практика в ПСО		Производственная психолого-педагогическая практика по адаптации	
	до	после	до	после	до	после	до	после
ОПК – 1			1,6	3,7	1,5	3,9	2,5	4,1
ОПК – 2			1,4	3,9	1,9	4,3	2,7	4,2
ОПК – 3			1,5	3,9			3,1	4,3
ОПК – 4			1,1	3,3	3,5	3,5		
ОПК – 5			0,9	3,6	2,2	3,4	2,8	4,2
ОПК – 6							2,3	4
ОПК – 7	-0,33	3,5						
ОПК – 8	0,8	3,8						
ОПК – 9	0,8	3,3					2,7	3,9
ПК – 24	1,7	3,4						
ПК – 25					0,5	2,9	2,5	3,3
ПК – 26					1,9	3,3	2,3	3,8
Значения U-критерия Манна-Уитни	U=0 Зона значимости		U=0 Зона значимости		U=3,5 Зона неопределённости		U=0 Зона значимости	

студентов в профессиональную деятельность и оказывают существенное влияние не только на формирование их компетенций, но и на готовность в дальнейшем осуществлять практическую деятельность психолога образования. Наряду с этим, производственная практика по адаптации субъектов образования более узко, но глубоко вводит студентов в мир профессии и осуществляется на более позднем этапе обучения, тем самым детерминируя становление профессиональных компетенций и психологической готовности к профессиональной деятельности. Однако, такое предположение требует дополнительной эмпирической проверки.

Таким образом, полученные данные позволяют сформулировать вывод о том, что реализуемый нами компетентностный подход в практической подготовке студентов профиля «Психология образования» является оправданным и эффективным. Данная работа представляет собой начало комплексного изучения эффективности приложения компетентностного практикоориентированного подхода в формировании психологической готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов в области психологии образования, и её результаты могут быть использованы на различных уровнях современного профессионального образования.

Библиографический список

1. Щербakov Ю.И. Взаимодействие вуза и школы в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1(44): 105 – 107.
2. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; 11(126): 68 – 71.
3. Ермаков Д.С. *Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся*: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
4. Щербakov Ю.И., Могилевская В.Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5; 299 – 301.

References

1. Scherbakov Yu.I. Vzaimodejstvie vuza i shkoly v sovremennykh usloviyakh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1(44): 105 – 107.
2. Konyahina I.V. Kompetentnostnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 11(126): 68 – 71.
3. Ermakov D.S. *Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya `ekologicheskoy kompetentnosti uchashchihся*: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
4. Scherbakov Yu.I., Mogilevskaya V.Yu. Teoreticheskij analiz fenomena psihologicheskoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5; 299 – 301.

Статья поступила в редакцию 08.12.17

УДК 159.99

Moroz T.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy, Private Educational Organization of Higher Education (Association) "Tula University (TEI)" (Tula, Russia), E-mail: tat.moroz2009@yandex.ru

Fedorenko Yu.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Private Educational Organization of Higher Education (Association) "Tula University (TEI)" (Tula, Russia), E-mail: sp-def@mail.ru

Dostoyanova M. V., MA student, Department of Psychology and Pedagogy, Private Educational Organization of Higher Education (Association) "Tula University (TEI)" (Tula, Russia), E-mail: tat.moroz2009@yandex.ru

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF WOMEN DURING MIDDLE ADULTHOOD. The authors discuss factors that influence psychological well-being of women during middle adulthood. The paper presents the main approaches of domestic and foreign researchers to study the phenomenon of psychological well-being and the phenomenon of socio-psychological adaptation. Successful adaptation in the society entails the psychological satisfaction of themselves, life, their achievements and endeavours. The work examines the psychological characteristics of women married and single, with no marriage records or divorced in the period of middle adulthood. These psychological characteristics vary. On the basis of the empirical analysis concludes that women who are married are more socially and psychologically adaptive and psychologically advantaged than single, not married or divorced women.

Key words: psychological well-being, adaptation, disadaptation, loneliness, satisfaction, dissatisfaction with marriage, dysfunctional family.

Т.С. Мороз, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики Частной образовательной организации высшего образования – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)», г. Тула, E-mail: tat.moroz2009@yandex.ru

Ю.В. Федоренко, канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогики Частной образовательной организации высшего образования – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)», г. Тула, E-mail: tat.moroz2009@yandex.ru

М.В. Достойнова, магистрант кафедры психологии и педагогики Частной образовательной организации высшего образования – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)», г. Тула, E-mail: tat.moroz2009@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье рассматриваются факторы, влияющие на психологическое благополучие женщин в период средней зрелости. Представлены основные подходы отечественных и зарубежных исследователей к изучению феномена психологического благополучия и феномена социально-психологической адаптации. Успешная адаптация в обществе влечёт за собой психологическую удовлетворённость собой, жизнью, своими достижениями и начинаниями. Рассматриваются психологические особенности женщин, состоящих в браке и одиноких, не вступавших в брак либо разведённых в период средней зрелости. Эти психологические особенности различаются. На основе анализа фактического материала делается вывод, что женщины, находящиеся в браке более социально-психологически адаптивны и психологически благополучны, чем одинокие, не вступившие в брак, либо разведённые.

Ключевые слова: психологическое благополучие, неблагополучие; адаптация, дезадаптация; одиночество; удовлетворенность, неудовлетворенность браком, благополучная, неблагополучная семья.

Самая известная теория психологического благополучия была создана американским психологом К. Рифф. В ней со- браны теории, которые описывают различные аспекты пози-

тивного функционирования личности. В современной психоло- гии отсутствует общепринятое научное определение категории психологическое благополучие личности. Это понятие часто

отделяется от целого ряда близких по своему значению терминов. К ним относят – психическое здоровье, психологическое здоровье, внутренняя картина здоровья, внутренняя картина болезни, субъективное благополучие, удовлетворённость жизнью, неудовлетворённость жизнью, качество жизни. Компонентами психологического благополучия П.П. Фесенко предлагает рассматривать степень удовлетворения основных потребностей, характер межличностных отношений и субъективное восприятие человеком социальной среды. Таким образом, психологическое благополучие – интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования [1]. Значимыми субъективными факторами, связанными с особенностями психологического благополучия является наличие семьи, внутри семейных отношений, а так же работы. В работе М.В. Буцацкой психологическое благополучие рассматривается у высоко и низко психологически благополучных работающих женщин разных возрастов [2]. Женщины, которые работают в современном обществе, попадают в ситуацию двойной нагрузки и на работе, и дома. Разработана обобщённая модель формирования психологического благополучия личности применительно к подростковому, юношескому и зрелому возрастам [3]. При анализе личностных проявлений – одиночество, одинокий человек, состояние одиночества – в отечественной психологии отсутствуют строго научные теоретико-эмпирические исследования. Психологическим показателем связи личности с социумом становится отчуждение, которое и является маркером проблемы переживания одиночества. В исследовании О.Б. Долгиновой представлена модель одиночества, состоящая из следующих компонентов: осознание одиночества, отрицательный эмоциональный фон, депривационный фактор [4]. Обобщены различные подходы по изучению проблемы одиночества в работе «Лабиринты одиночества» под редакцией Н.Е. Покровского [5]. Переживания одиночества в зрелом возрасте изучает Мухиярова Е.Н. [6]. Проблема одиночества переживается в гендерном аспекте по-разному [7]. Основной ценностью у мужчин остаётся работа, у женщин приоритет отдан семье. Именно семья повышает удовлетворённость смыслом жизни женщин. Е.Е. Рогова рассматривает одиночество в условиях современного общества [8]. Человек может быть одинок не обязательно в физической изоляции, а в окружении своей семьи, друзей и коллег по работе. Он чувствует себя никчёмным, ненужным и нелюбимым, неудачником. Наиболее трагично ситуация складывается для разведённых и овдовевших женщин. Одиночество тесно связано с удовлетворённостью смыслом жизни мужчин и женщин. У мужчин главная ценность – работа. У женщин главная ценность – семья. Одиночество тесно связано с процессами социально-психологической адаптации. В адаптации личности существует два аспекта – психологический и биологический. Психологическая адаптация – приспособление индивида как личности к жизни в обществе в соответствии с его требованиями и с собственными интересами и мотивами. Социально-психологическая адаптация определяется как процесс активного приспособления индивида к изменившейся среде с помощью различных социальных средств [9]. Успешная социально-психологическая адаптация проявляется в высоком социальном статусе индивида, в его психологической удовлетворённости средой. Низкий уровень социально-психологической адаптации наблюдается в перемещении индивида в другую социальную среду, в отклоняющемся поведении. Адаптация человека тесно связана с эмоциональными состояниями. Эмоциональные состояния регулируют поведение в межличностных отношениях. Наиболее ярко это можно видеть в семейной жизни. В современной психологии нет единого мнения относительно понятия и критериев семейного благополучия/неблагополучия. По данным Т.С. Мороз, И.В. Сысоевой, Е.Е. Кравцовой благополучие/неблагополучие семьи реализуется через показатели сплочённости и адаптации, согласование семейных ценностей, разрешение конфликтных ситуаций [10; 11]. Особенности самосознания супругов непосредственно связаны с характеристиками их семейной жизни [12; 13]. Особая категория семьи – это имеющая детей с ограниченными возможностями здоровья [14]. Наконец, благополучие семьи определяется восприятием собственной семейной жизни самим человеком, т. е. насколько он удовлетворён или неудовлетворён своим браком [15].

Целью исследования стало выявить особенности психологического благополучия женщин в период средней зрелости. Объект исследования – психологические характеристики женщин, связанные с их психологическим благополучием. Гипотеза

исследования: Удовлетворённость браком обуславливает более высокий уровень социально-психологической адаптированности и психологического благополучия женщин. Женщины, находящиеся в браке, более социально-психологически адаптивны, чем одинокие, не вступившие в брак, либо разведённые. Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы определены следующие задачи: изучить и проанализировать основные подходы отечественных и зарубежных исследователей к изучению феномена психологического благополучия и феномена социально-психологической адаптации; изучить психологические особенности людей, состоящих в браке и одиноких, не вступавших в брак, и разведённых. В работе были использованы общепсихологические методы проведения исследования, к которым можно отнести теоретический анализ проблемы, тестирование, методы математической обработки данных. В качестве диагностических методик были использованы: Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Н.Н. Лепешинского, Шкала субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер, адаптация и перевод Д.А. Леонтьева, Тест-опросник удовлетворённости браком ОУБ, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, «Шкала реактивной, ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера» адаптация, модификация Ю.Л. Ханина, Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда, СПА-адаптация А.К. Осницкого, Опросник субъективного отчуждения С. Мадди. Адаптация Е.Н. Осина, тест жизнестойкости, Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева. В эксперименте приняло участие 60 человек. На разных этапах исследования было задействовано 20 семейных пар, состоящих в браке от 1 до 5 лет, в возрасте от 35 до 40 лет; и 20 одиноких женщин в возрасте от 35 до 40 лет. Все испытуемые были клиентами женского фитнес клуба FitCurves г. Тулы в 2017 году. Для участия в эксперименте были диагностированы три группы испытуемых: в первую группу вошли женщины, состоявшие в браке – 33,3% выборки; во вторую – мужчины, состоявшие в браке – 33,3% выборки; в третью – женщины, не состоявшие в браке – 33,3% выборки. В ходе исследования был выявлен ряд особенностей: для исследования психологических особенностей субъективного благополучия лиц одиноких и семейных мы использовали Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Н.Н. Лепешинского, позволяет изучить степень выраженности основных показателей психологического благополучия личности в соответствии с эвдемонистическим подходом. Респонденты первой группы (женщины, состоящие в браке) стремятся к автономии, самостоятельно регулируют собственное поведение; оценивают себя в соответствии с личными критериями. Респонденты второй группы (мужчины, состоящие в браке) имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими: им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других; в межличностных отношениях они изолированы, не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Респонденты третьей группы (женщины, не состоящие в браке) имеют сложности в организации повседневной деятельности. Чувствует себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относятся к предоставляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг; зависят от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других, имеют мало целей в жизни. Для изучения социально-психологической адаптированности мы применили шкалу К. Роджерса в адаптации Л.К. Осницкого. Респонденты первой группы адаптивны, принимают себя, других, интернальны. То есть, у женщин, состоящих в браке, выявлен высокий уровень приспособления к существованию в обществе, учитывая собственные потребности и мотивы, выявлена адекватная самооценка, высокая потребность в общении, взаимодействии, совместной деятельности, выявлена высокая степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности. Респонденты второй группы мужчин, состоящих в браке, адаптивны, принимают себя. Респонденты третьей группы женщин, не состоящих в браке, имеют самые низкие показатели по шкале адаптации, т. е. они менее адаптивны, не удовлетворены своими личностными характеристиками. Наблюдается высокое стремление к общению, к совместной деятельности, к лидерству, руководству, ответственность за события, происходящие в жизни, принимается в большей мере на себя, результаты деятельности объясняются своим поведением, характером, способностями. На следующем

этапе исследования мы рассматривали психологические особенности удовлетворённости браком. Для этого мы применили тест-опросник удовлетворённости браком ОУБ, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко. Респонденты первой группы (женщины, состоящие в браке) оценивают свой брак как благополучный. Респонденты второй группы (мужчины, состоящие в браке) оценивают свой брак как благополучный. Мужчины больше удовлетворены браком, чем женщины. Следующий этап – определение уровня тревожности и психологических особенностей уровня жизнестойкости у лиц одиноких и семейных. Для решения данного вопроса была использована «Шкала реактивной, ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга», адаптация, модификация Ю.Л. Ханина. Испытуемые первой группы (женщины, состоящие в браке) имеют средний уровень тревожности ситуативной и личностной. Респонденты второй группы (мужчины, состоящие в браке) имеют средний уровень тревожности ситуативной и личностной. Испытуемые третьей группы (женщины, не состоящие в браке) имеют тенденцию к высокому уровню тревожности ситуативной и личностной. Т.е. состояние тревоги возникает как ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению. Личностная тревожность проявляется, как относительно устойчивая склонность человека воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности. Высокий уровень личностной тревожности говорит о состоянии тревоги. Для анализа показателей жизнестойкости был использован Тест жизнестойкости. Тест жизнестойкости представляет собой адаптацию Д.А. Леонтьевым опросника, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди. Испытуемые первой группы (женщины, состоящие в браке) имеют высокий уровень жизнестойкости. Наблюдается выраженность всех трёх компонентов жизнестойкости: вовлечённость, контроль, принятие риска. Женщины чувствуют себя вовлечёнными и получают удовольствие от собственной деятельности. У них сильно развит компонент контроля, они ощущают, что сами выбирают собственную деятельность, свой путь. Они рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать без надежных гарантий успеха, на свой страх и риск. Выраженность всех трёх компонентов жизнестойкости позволяет сохранять здоровые и оптимальный уровень работоспособности и активности в стрессогенных условиях. Респонденты второй группы (мужчины, состоящие в браке) чувствуют себя не достаточно вовлечёнными и имеют средний уровень жизнестойкости. Испытуемые третьей группы (женщины, не состоящие в браке) имеют низкий уровень жизнестойкости. Они чувствуют отвергнутость, ощущают себя вне жизни, для них характерно ощущение собственной беспомощности. При помощи Опросника субъективно-отчуждения ОСОТЧ С. Мадди в адаптации Е.Н. Осина измеряли выраженность четырёх форм субъективного переживания отчуждения. Рассмотрим общий уровень отчуждения в группах. У респондентов второй (мужчины, состоящие в браке) и третьей (женщины, не состоящие в браке) групп уровень отчуждения выше, чем в первой группе (женщины, состоящие в браке). Это значение показывает, насколько личность склонна к переживанию, утрате смысла. Существует четыре разные формы отчуждения: вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм. У испытуемых первой группы (женщин, состоящих в браке) наиболее выражен авантюризм. Т.е. женщины стремятся уйти из скучной жизни в экстремальные виды деятельности, связанные с риском. У респондентов второй группы (мужчин, состоящих в браке) вы-

ражен нигилизм, они стремятся доказать себе и другим, что в мире нет ничего ценного. У испытуемых третьей группы (женщин, не состоящих в браке) выражено бессилие. Они уверены в том, что не смогут достичь никаких целей, к которым могли бы стремиться, и поэтому отказываются от них. Общий уровень отчуждения определяется осмысленностью жизни, которая определяется пятью сферами жизни: работа, общественная жизнь, отношения с людьми, семейная жизнь, собственный внутренний мир. Испытуемые первой и второй групп склонны к удовлетворённости собственным внутренним миром, межличностными отношениями, семьёй. Именно эти сферы вносят наибольший вклад в переживание осмысленности жизни. Причём эти составляющие у мужчин несколько выше, чем у женщин, состоящих в браке. В первой и второй группах наблюдается низкий вклад удовлетворённости в сфере общественной жизни и работы. Испытуемые третьей группы (женщины, не состоящие в браке) более склонны к удовлетворённости в межличностных отношениях. Низкий вклад удовлетворённости наблюдается в сфере общественной жизни, работы и семьи, и именно в этих сферах содержится ресурс для роста.

В исследовании проанализированы основные подходы отечественных и зарубежных исследователей к изучению феномена психологического благополучия и феномена социально-психологической адаптации, они позволили нам прийти к ряду заключений. Во-первых, обнаружилось, что психологическое благополучие реализуется через социально-психологическую адаптацию; через позитивные аспекты человеческого функционирования, через субъективные факторы восприятия среды. К позитивным аспектам функционирования относят личностный рост, самопринятие, управление средой, автономию, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими, высокую осмысленность жизни. К субъективным факторам восприятия среды относят наличие супруга, детей, работы. К компонентам адаптации относится коммуникативная компетентность, эмоциональная устойчивость, гибкость мышления. Во-вторых, обнаружилось, что психологическое благополучие определяется восприятием собственной жизни самим человеком через удовлетворённость или неудовлетворённость. Наконец, в-третьих, удовлетворённость браком обуславливает более высокий уровень социально-психологической адаптированности и психологического благополучия женщин периода средней зрелости. Женщины, находящиеся в браке, более социально-психологически адаптивны, чем одинокие, не вступившие в брак, либо разведённые. Можно выделить следующие характеристики содержания психологического благополучия женщин периода средней зрелости: высокая социально-психологическая адаптация (самопринятие, автономия, интернальность, эмоциональная устойчивость), а также осмысленность жизни, намерения и цели на всю жизнь; высокая жизнестойкость и её компоненты вовлечённость, контроль и принятие риска, удовлетворённость браком. Можно выделить следующие характеристики содержания психологического неблагополучия женщин периода средней зрелости: низкая социально-психологическая адаптация, (неудовлетворительные отношения с другими, эмоциональный дискомфорт, неприятие себя), отсутствие цели в жизни. Низкая общая удовлетворённость. Низкий уровень жизнестойкости. Чувство отвергнутости, ощущение себя вне жизни, ощущение собственной беспомощности. Одиночество женщин периода средней зрелости, не вступивших в брак, либо разведённых. Удовлетворённость браком способствует психологическому благополучию женщин периода средней зрелости.

Библиографический список

1. Фесенко П.П. *Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2005.
2. Бучацкая М.В. *Психологическое благополучие работающих женщин*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2006.
3. Идобаева О.А. *Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2013.
4. Долгинова О.Б. *Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1996.
5. Покровский Н.Е. *Лабиринты одиночества*. Москва, 1989.
6. Мухиярова Е.Н. *Переживание одиночества в зрелом возрасте: гендерный аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук: Санкт-Петербург, 2006.
7. Кучина Т.И. Взаимосвязь представлений о гендерной идентичности и самореализации женщин в период ранней зрелости. *Актуальные вопросы современной науки*. 2016; 49: 97 – 107.
8. Рогова Е.Е. *Одиночество в условиях современного общества*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Краснодар, 2012.
9. Гвишиани Д.М., Лапина Н.И. *Краткий словарь по социологии*. Москва, 1988.

10. Черников А.В. *Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики*. Изд. 3-е, испр. и доп. Москва: Независимая фирма "Класс", 2001.
11. Ощепкова А.П. *Социально-психологические аспекты семейно-брачных отношений*. Автореферат диссертации кандидата философских наук. Томск, 1974.
12. Мороз Т.С. *Возрастные основы психологической готовности к супружеству*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2012.
13. Сысоева И.В. *Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2003.
14. Ярош О.Н., Слюсарская Т.В. Проблема психотравмирующих ситуаций в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения. Сборник: *Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста*. 2015: 771 – 773.
15. Алешина Ю.Е. *Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1985.

References

1. Fesenko P.P. *Osmyslennost' zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
2. Buchackaya M.V. *Psihologicheskoe blagopoluchie rabotayuschih zhenshin*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
3. Idobaeva O.A. *Psihologo-pedagogicheskaya model' formirovaniya psihologicheskogo blagopoluchiya lichnosti*. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
4. Dolginova O.B. *Odinochestvo i otchuzhdenost' v podrostkovom i yunosheskom vozraste*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
5. Pokrovskij N.E. *Labirinty odinochestva*. Moskva, 1989.
6. Muhiyarova E.N. *Perezhivanie odinochestva v zreloem vozraste: gendernyj aspekt*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk: Sankt-Peterburg, 2006.
7. Kuchina T.I. *Vzaimosvyaz' predstavlenij o gendernoj identichnosti i samorealizatsii zhenshin v period rannej vzroslosti. Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki*. 2016; 49: 97 – 107.
8. Rogova E.E. *Odinochestvo v usloviyah sovremennoogo obschestva*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filosofskih nauk. Krasnodar, 2012.
9. Gvishiani D.M., Lapina N.I. *Kratkij slovar' po sociologii*. Moskva, 1988.
10. Chernikov A.V. *Sistemnaya semejnaya terapiya: Integrativnaya model' diagnostiki*. Izd. 3-e, ispr. i dop. Moskva: Nezavisimaya firma "Klass", 2001.
11. Oshepkova A.P. *Sotsial'no-psihologicheskie aspekty semejno-brachnykh otnoshenij*. Avtoreferat dissertatsii kandidata filosofskih nauk. Tomsk, 1974.
12. Moroz T.S. *Vozrastnye osnovy psihologicheskoy gotovnosti k supruzhestvu*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2012.
13. Sysoeva I.V. *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya lichnosti v yunosheskom vozraste*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
14. Yarosh O.N., Slyusarskaya T.V. Problema psihotravmiruyuschih situatsij v sem'yah, vospityvayuschih detej s narusheniyami zreniya. Sbornik: *Sotsializatsiya rastushchego cheloveka v kontekste progressivnykh nauchnykh idej XXI veka: sotsial'noe razvitee detej doskol'nogo vozrasta*. 2015: 771 – 773.
15. Aleshina Yu.E. *Udovletvorennost' brakom i mezlichnostnoe vospriyatие v supruzheskikh parakh s razlichnym stazhem sovmestnoj zhizni*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1985.

Статья поступила в редакцию 24.11.17

УДК 159.9

Pogrebnaya O.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: pogreboss@yandex.ru

Korlyakova S.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: s.k2002@mail.ru

PSYCHOPEDAGOGICAL TRAINING AS A METHOD TO SUPPORT STUDENTS WITH SOCIAL TALENT. The article analyzes the effectiveness of psycho-pedagogical training as a method to support students with social talent. At the present stage of the development of the society becomes necessary for younger generation of social gifts, which can be formed at different levels and vary according to their components and by criterion. The authors conclude that social development of gifted students is to be accompanied. Best psycho-pedagogical accompaniment of social gifts, the authors are convinced, will act as a meta-method of practical psychology-training. It is through training the work becomes possible not only awareness of the person's own capabilities, but also understanding the mechanisms and causes of the behavior of other people involved in joint activities, in training you have the opportunity to rehearse received social attitudes in specific communicative situations.

Key words: psychological-pedagogical training, psychological and pedagogical support, social talent, students.

О.С. Погребная, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Ставропольского государственного педагогического института, E-mail: pogreboss@yandex.ru

С.Г. Корлякова, д-р психол. наук, проф. каф. психологии Ставропольского государственного педагогического института, E-mail: s.k2002@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ

В статье проанализирована эффективность психолого-педагогического тренинга как метода сопровождения обучающихся с социальной одаренностью. Авторы делают вывод о том, что развитие социальной одаренности у студентов необходимо сопровождать. Оптимальным психолого-педагогическим сопровождением развития социальной одаренности, по нашему убеждению, будет выступать мета-метод практической психологии – тренинг. Именно благодаря тренинговой работе становится возможным не только осознание личностью собственных возможностей, но и понимание механизмов и причин поведения других людей, включенных в совместную деятельность; в тренингах появляется возможность отработки полученных социальных представлений в конкретных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: психолого-педагогический тренинг, психолого-педагогическое сопровождение, социальная одаренность, студенты.

Социальная одарённость в широком смысле – это *совокупность социальных знаний, умений, навыков, способов деятельности*, умение выстраивать адекватные и конструктивные отношения с социумом, а в узком смысле – *социально-значимые качества и индивидуально-личностные характеристики субъекта*, позволяющие осуществлять продуктивные межличностные взаимодействия.

Учёные выделяют следующие структурные компоненты социальной одарённости:

- *субъективный компонент* – способность организовывать своё социальное пространство, адаптироваться к специфическим условиям межличностного взаимодействия, осуществлять самоконтроль действий при реализации собственных ресурсов, нести ответственность за свои решения и действия [1, с. 43];

- *аксиологический компонент* – совокупность основополагающих ценностных ориентаций, использующихся субъектом в процессе взаимодействия с социумом;

- *гносеологический компонент* – наличие социальных знаний и представлений, обязательных для адекватного оценивания и взаимодействия субъекта с самим собой (самовоспитание, саморазвитие), с окружающими людьми, а также для конструктивного решения социально значимых задач;

- *технологический компонент* – умения и навыки реализовывать технологии и коммуникации в системе социальных норм, институтов и отношений [1, с. 44].

Основополагающим критерием субъективного и аксиологического компонентов выступает мотивационный критерий, который позволяет оценить потребность в собственной и социальной значимости; способность использовать индивидуально-личностные особенности и качества, оптимизирующие взаимодействие с социумом, а также ориентированность личности на общечеловеческие и субъективные ценности при реализации коммуникативной стратегии.

Когнитивный критерий гносеологического компонента определяется через представления о социальных ценностях, общепринятых нормах и правилах поведения в социуме; через понимание конструктивных механизмов и межличностного взаимодействия, а также через осведомлённость о собственных индивидуально-личностных чертах и качествах, позволяющих достигать успех в процессе взаимодействия и адаптироваться к разнообразным коммуникативным ситуациям и обстоятельствам [2].

Деятельностно-поведенческий критерий технологического компонента социальной одарённости возможно обнаружить посредством сформированной способности осуществлять социально значимую деятельность конструктивного межличностного взаимодействия и адекватного оценивания собственной деятельности в процессе коммуникации, умение осуществлять саморегуляцию, а также применять способности и социальные знания в практической деятельности.

На современном этапе развития общества становится необходимым наличие у подрастающего поколения социальной одарённости, которая может быть сформирована на разных уровнях и различаться по своим компонентам и критериальным показателям. Развитие данного феномена необходимо поддерживать и сопровождать. Одним из важных условий развития социальной одарённости обучающихся является компетентная организация их психолого-педагогического сопровождения. Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение социальной одарённости у студентов возможно через организацию тренинговой работы [3, с. 21]. По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, принципиальное отличие тренинга от остальных методов практической психологии заключается в том, что он может рассматриваться как своеобразный исследовательский метод. Метод тренинга позволяет конструировать и изучать межличностные отношения, встречающиеся в жизни социальные феномены, а также изучать социально-психологические характеристики конкретных людей. Тренер фактически реализует тренинговые методы на трёх уровнях:

- *в группе* – с отдельным участником. Обычно это происходит в случае «диадного взаимодействия» ведущего и одного из членов группы: либо при демонстрации техники индивидуально-го развития или консультационной работы, либо при спонтанном возникновении диалога по какой-либо значимой для всех теме;

- *с группой* – как единым целым. Такая ситуация возникает, когда ведущий определяет задание, которое должна выполнить вся группа, и обращается именно к группе (или подгруппе), а не к отдельному участнику;

- *через группу* – с отдельным участником средствами самой группы. Внешне работа на этом уровне напоминает картинку предыдущего, однако здесь ведущий скрытым образом использует ресурсы группы для воздействия на одного или нескольких участников (естественно, в контексте развития качеств или компонентов социальной одарённости, а не ради манипуляции как таковой) [4, с. 18].

Мы убеждены, что для развития социальной одарённости студентов посредством тренинга как способа организации движения (активности) участников в искусственно созданном пространстве и времени с целью достижения изменений в их жизни и в них самих, необходимо использовать следующие принципы тренинговых методов:

- *принцип событийности*. В данном контексте ведущему важно организовать межличностное движение и превратить этот процесс в цепочку связанных между собой событий, которые будут переживаться участниками как целостность, единство, неразрывность изменений, происходящих в них и в окружающем пространстве;

- *принцип метафоризации* проявляется в том, что в тренинге метафора рассматривается как перенос свойств одного предмета на другой. Поэтому при помощи метафоры (чаще всего реализуемой через некоторые символические образы) становится возможным переход из одного пространства (в том числе, воображаемого) в другое. Данный принцип позволяет человеку узнать себя в других участниках и ощутить своё единство с ними в пространстве тренинга;

- *принцип трансспективы*. Согласно этому принципу ведущий создаёт в тренинге условия, при помощи которых участникам удаётся интегрировать свои способности, опыт и личностные качества в контексте событий прошлого, настоящего и будущего. Здесь важно помочь участникам осознать собственную линейность времени [4, с. 42].

Организацию тренинговых занятий по развитию социальной одарённости у студентов необходимо осуществлять в соответствии с обозначенными выше компонентами. Для этого каждый тренинг должен состоять из трёх основных блоков.

В первом блоке акцентируется субъективный и аксиологический компоненты. Здесь осуществляется понимание участниками своих индивидуально-личностных особенностей, позитивное восприятие, принятие и адекватное оценивание себя. В блок включены тренинговые упражнения, направленные на концентрацию внимания участников на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, представлениях о самом себе. Упражнения позволяют задуматься о ценностных ориентирах, обнаружить в себе качества, повышающие возможность утвердиться в коллективе сверстников или «раскрыть» в себе черты, препятствующие выстраиванию конструктивного диалога с людьми.

На данном этапе ведущий создаёт условия, позволяющие каждому участнику получить яркие и чёткие знания о себе посредством собственных представлений и самооценки, и при помощи высказываний других участников группы. Этому в большей мере способствует необходимость постоянной вербализованной рефлексии своих мыслей и переживаний, которая тут же обогащается процессами обратной связи от других участников группы. Именно на этом этапе начинают разрушаться привычные стереотипы неадекватного самовосприятия, начинается «колебаться» интроецированная система оценок и самооценок, открываются неожиданные стороны субъективного «Я».

Второй блок определяет развитие гносеологического компонента социальной одарённости и направлен на понимание участниками себя в контексте межличностного взаимодействия, увеличение запаса социальных знаний и совершенствование отношений с окружающими людьми. Особое внимание на этом этапе работы уделяется раскрытию психологических ресурсов личности, её социально-перцептивных и коммуникативных способностей, пониманию стереотипных способов коммуникаций, изучению затруднений, возникающих в процессе общения. Значимая роль здесь отводится системе приёмов невербальной коммуникации, тренингу сензитивности, отработке навыков конструктивного взаимодействия. Участники группы знакомятся с приёмами налаживания делового общения, межличностных отношений. Данный блок тренинга позволяет участникам приобрести знания о способах психологической «подстройки» к партнёру, сформировать представления о причинах и мотивах поведения людей в разнообразных коммуникативных ситуациях [4].

Третий блок ориентирован на развитие технологического компонента социальной одарённости. Здесь создаются условия не только для понимания и осознания участниками себя в системе межличностной деятельности, но и развивается способность использовать оптимальные приёмы, средства и методы в процессе взаимодействия. На этом этапе акцент делается на закреплении новых поведенческих паттернов, отработке умений самоанализа собственной деятельности, а также приёмах обнаружения творческого потенциала и личностных ресурсов. Данный блок тренинга позволяет участникам научиться принимать решения, брать ответственность за своё поведение, формирует способность устанавливать конструктивные способы взаимодействия с другими.

Анализ современных исследований доказывает, что развитие социальной одарённости у студентов необходимо сопровождать. Оптимальным психолого-педагогическим сопровождением развития социальной одарённости, по нашему убеждению, будет выступать мета-метод практической психологии – тренинг. Именно благодаря тренинговой работе становится возможным не только осознание личностью собственных возможностей, но и понимание механизмов и причин поведения других людей, включенных в совместную деятельность; в тренингах появляется возможность отработки полученных социальных представлений в конкретных коммуникативных ситуациях.

Библиографический список

1. Гушина Т.Н., Шанина М.В. Формирование лингвокультурной компетенции обучающихся в процессе развития их социальной одарённости. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; 3.
2. Занаев С.С. Социальная компетентность – результат процесса социализации одаренного подростка. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. IV междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск, 2015; 8 (54).
3. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. *Детская одарённость: теория и практика: учебно-методическое пособие*. Казань, 2010.
4. Вачков И.В. *Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы*. Москва, 2007.

References

1. Guschina T.N., Shanina M.V. Formirovanie lingvokul'turnoj kompetencii obuchayuschihsya v processe razvitiya ih social'noj odarennosti. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; 3.
2. Zanaev S.S. Social'naya kompetentnost' – rezul'tat processa socializacii odarenno go podrostka. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Novosibirsk, 2015; 8 (54).
3. Blinova V.L., Blinova L.F. *Detskaya odarennost': teoriya i praktika: uchebno-metodicheskoe posobie*. Kazan', 2010.
4. Vachkov I.V. *Psihologiya treningovoj raboty: Soderzhatel'nye, organizacionnye i metodicheskie aspekty vedeniya treningovoj grupy*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 17.11.17

УДК 159.9

Fedorenko Yu.V., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, National Research Institute of Additional Professional Education (Moscow, Russia), E-mail: sp-def-48@mail.ru

Slusarskaya T.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia), E-mail: slusarskaya@mail.ru

FAMILY RELATIONS AND THE POSITION OF PARENTS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT. The article presents the results of the study on interfamilial relationships and educational roles of parents whose children have visual impairment. The basis of the study is the theoretical assumption that groups on the personality constructs could be allocated among parents of preschoolers with visual impairment which was confirmed by quantitative and qualitative analysis of the data. Statistically significant differences in modes and styles of interaction with preschool children of analysis of impaired vision are observed among the groups ("Preserving social order", "Seeking changes", "Focused on children"). In addition, as a result of the conducted diagnostics the profile of personal values for each group of parents is formed.

Key words: family, visual impairment, personal construct, family relations, preschool age.

Ю.В. Федоренко, канд. психол. наук, зав. каф. дефектологии и специальной психологии Национального исследовательского института дополнительного профессионального образования, г. Москва, E-mail: sp-def-48@mail.ru

Т.В. Слусарская, канд. психол. наук, доц. каф. специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: slusarskaya@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования внутрисемейных отношений и воспитательских позиций родителей, имеющих детей с нарушением зрения. Основой исследования явилось теоретическое предположение о том, что среди родителей дошкольников с нарушением зрения могут быть выделены группы на основе личностных конструктов, что подтвердилось в результате количественного и качественного анализа полученных данных. Среди выделенных групп («Сохраняющие социальный уклад», «Стремящиеся к изменениям», «Сконцентрированные на детях») наблюдаются статистически значимые различия в способах и стилях взаимодействия с дошкольником с нарушением зрения. Кроме того, в результате диагностики был сформирован профиль личностных ценностей для каждой группы родителей.

Ключевые слова: семья, нарушение зрения, личностный конструкт, семейные отношения, дошкольный возраст.

В настоящее время в отечественной научной литературе всё чаще поднимаются вопросы эффективного родительского взаимодействия в семье, являющегося основой гармоничного развития личности. Зачастую эффективность родителя зависит от проявления взрослым уважения к ребёнку, признания ценности и важности детской личности, полное принятие ребёнка таким, какой он есть на самом деле. Многими авторами ещё в XX

веке отмечалась роль родителей в формировании личности ребёнка, особенно матери (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.Н. Мясищев, Д.Б. Эльконин и др.).

В ряде отечественных исследований отмечено влияние на психическое развитие ребёнка характера эмоционального отношения в семье, содержания родительского отношения, особенностей общения [1]. Позитивное эмоциональное отношение

и родительская коммуникация могут ускорять ход развития ребёнка, способствовать исправлению дефектов, возникших при неправильном воспитании [2].

Несмотря на огромное количество исследований, ещё остаются открытыми вопросы родительского взаимоотношения и взаимодействия в системе «родитель – ребёнок» с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушением зрения [3]. В последние десятилетия отмечается увеличение числа детей с врожденными физическими аномалиями, дефектами интеллекта и хроническими заболеваниями. По данной Всемирной организации здравоохранения во всём мире около 285 миллионов человек страдают от нарушений зрения, из которых 39 миллионов поражены слепотой и 246 миллионов имеют пониженное зрение. Каждые пять секунд в мире слепнет один взрослый человек, каждую минуту – ребёнок. В России, по данным независимых источников, каждый второй житель имеет какое-либо нарушение зрения. В общей сложности, по данным Российского научного общества офтальмологов, в России проживает более миллиона слепых и слабовидящих людей, из них детей – примерно 34 тысячи (данные на 2016 год) [4]. Все эти дети нуждаются в постоянной, комплексной помощи и социально-педагогической поддержке.

Цель нашего исследования – экспериментальным путём изучить психологические особенности семей, воспитывающих детей с нарушением зрения через изучение внутрисемейных отношений и воспитательских позиций родителей, имеющих детей с нарушением зрения.

Эксперимент проводился на базе групп компенсирующей направленности МБОУ «Центр образования № 29» города Тулы. В исследовании приняли участие 289 человек: из них детей – 142 человека; взрослых – 147 человек. Общее число обследованных семей – 142. Экспериментальная группа была представлена детьми с нарушением зрения в возрасте 5 – 7 лет, имеющими диагноз врача-офтальмолога «косоглазие и амблиопия» (с остротой зрения в пределах от 0,8 до 0,3 на лучше видящем глазу). Все дети с нормальным интеллектуальным развитием.

Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 98 полных семей, что составило 69%, и 44 неполных семьи, представленных соответственно 31%. Возраст родителей от 22 до 60 лет. Число отцов и матерей распределилось соответственно: 28 (19%) и 119 (81%).

В диагностический блок исследования отбирались методики+ соответствующие изучаемым параметрам, а также принципам валидности и надёжности. Методики отбирались таким образом, чтобы получаемые результаты были объективны и строго детерминированы: Ценностный опросник Ш. Шварца (в адаптации В.Н. Карандашева); Опросник «Родительское отношение к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин); Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская) [5].

Методика «Ценностный опросник Ш. Шварца» (в адаптации В.Н. Карандашева) предполагает использование средних значений по группам утверждений, описывающих предлагаемые 10 ценностей. В результате проводится ранжирование ценностей для каждого респондента от 1 до 10, где ранги 1-3 означают высокую значимость, а 7-10 – низкую значимость ценности для конкретного респондента. Средние значения ценностей по всей выборке отражены в Таблице 1.

Таблица 1

Ранги значимости, средние значения преобладания ценностей у родителей детей с косоглазием и амблиопией

Ценность	Ранг	Среднее
КонформностьConformity	1	4.23
Доброта Benevolence	2	4.30
Самостоятельность Self-Direction	3	4.85
Традиции Tradition	4	4.88
Безопасность Security	5	5.26
Стимуляция Stimulation	6	5.30
Власть Power	7	6.21
Универсализм Universalism	8	6.29
Достижения Achievement	9	6.56
Гедонизм Hedonism	10	7.11

Как видно из таблицы, наиболее важной в среднем для родителей детей с косоглазием и амблиопией является ценность «Конформность». Также высокая ранговая позиция у ценности «Самостоятельность». В результате анализа таблицы подтверждено наше предположение о возможности выделения групп «Сохраняющие социальный уклад» и «Стремящиеся к изменениям» (на основе концепции личностных конструктов М.А. Хачатряна). Второй ранг у ценности «Доброта», что опять же подтверждает возможность выделения третьей группы родителей – «Сконцентрированные на детях». Важно отметить, что показатель «Гедонизм» имеет наименьший ранг.

В среднем по выборке мы получаем следующий личностный профиль родителя ребёнка с косоглазием и амблиопией: высокое значение сдерживания действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям, стремление к сохранению и повышению благополучия близких людей, самостоятельность мысли и действия; при этом наименьшее значение имеют ценности понимания, терпимости и защиты благополучия всех людей и природы.

Произведём распределение респондентов по группам, исходя из концепции М.А. Хачатряна. Вначале выделим группу родителей с высокими значениями методики по ценностям Конформность и Традиции и низкими (средними) по ценностям Самостоятельность и Достижения, сформировав, таким образом, подгруппу «Сохраняющие социальный уклад». Для этой подгруппы профиль ценностей изменится (таблица 2).

Таблица 2

Личностный профиль родителей подгруппы «Сохраняющие социальный уклад»

Ценность	Ранг	Среднее
КонформностьConformity	1	1.7
Традиции Tradition	2	2.4
Доброта Benevolence	3	5.4
Безопасность Security	4	5.5
Стимуляция Stimulation	5	5.9
Гедонизм Hedonism	6	6.0
Власть Power	7	6.4
Универсализм Universalism	8	7.0
Самостоятельность Self-Direction	9	7.1
Достижения Achievement	10	7.3

Личностный профиль родителей этой подгруппы можно описать как сдерживающие действия и побуждения, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям, уважающие и ответственные за культурные и религиозные обычаи и идеи, ориентированные на сохранение и повышение благополучия близких людей; при этом не склонные к пониманию, терпимости и защите благополучия всех людей и природы, не самостоятельные в мыслях и действиях, не ориентированные на личный успех.

Вторую подгруппу, «Стремящиеся к изменениям», составили родители, имеющие высокие показатели ценности Стимуляция, Самостоятельность и низкие показатели Безопасности. Опшем личностный профиль на основании средних значений данной подгруппы, используя таблицу 3.

Таблица 3

Личностный профиль родителей подгруппы «Стремящиеся к изменениям»

Ценность	Ранг	Среднее
Самостоятельность Self-Direction	1	1.9
Стимуляция Stimulation	2	2.4
Власть Power	3	5.0
Гедонизм Hedonism	4	5.9
Доброта Benevolence	5	5.9
Достижения Achievement	6	5.9
КонформностьConformity	7	6.2
Универсализм Universalism	8	6.5
Традиции Tradition	9	6.9
Безопасность Security	10	8.3

Личностный профиль родителей этой подгруппы можно описать как самостоятельные в мыслях и действиях, высоко ценящие новизну и связанное с ней волнение, считающие важным социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами; но при этом не склонные к пониманию, терпимости и защите благополучия всех людей и природы, не считающие приоритетным уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи, не ориентированные на безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя.

Третью подгруппу «Сконцентрированные на детях» составили родители, имеющие средние показатели по ценностям Конформности, Традиций, Самостоятельности, Стимуляции, но при этом высоко ценящие Доброту и не ориентированные на чувственные удовольствия, т.е. имеющие низкие показатели ценности Гедонизма. Личностный профиль в данной подгруппе отражён в таблице 4.

Таблица 4

Личностный профиль родителей подгруппы
«Сконцентрированные на детях»

Ценность	Ранг	Среднее
Доброта Benevolence	1	2.0
Безопасность Security	2	3.4
Конформность Conformity	3	4.8
Традиции Tradition	4	4.9
Универсализм Universalism	5	5.3
Самостоятельность Self-Direction	6	5.7
Стимуляция Stimulation	7	6.5
Достижения Achievement	8	6.9
Власть Power	9	7.0
Гедонизм Hedonism	10	8.4

В личностном профиле данной подгруппы преобладают высокие показатели ценности Безопасность и достаточно высокие (по сравнению с остальными) значения показателя Универсализм, т.е. заботы об окружающем мире и о природе. В целом же

личностный профиль данной подгруппы выглядит так: высокая ценность сохранения и повышения благополучия близких людей, безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя, уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; но при этом низкая значимость личного успеха, социального статуса и чувственных удовольствий. Таким образом, имеем следующие группы (рис. 1).

Проанализируем теперь используемые респондентами стили воспитания и их связь стилей с личностными конструктами родителей.

Опросник «Родительское отношение к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин) ориентирован на изучение родительской позиции матери или отца к своему ребёнку и состоит из пяти шкал: Принятие-отвержение, Кооперация, Симбиоз, Авторитарная гиперсоциализация, Маленький неудачник (В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова, 2004).

Анализ проводился только для тех респондентов, которые были распределены по группам личностных конструктов. Количественные результаты представлены на рис. 2.

Количественный анализ показывает, что по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» абсолютное большинство родителей демонстрируют неконструктивную позицию, т.е. высокий контроль, авторитаризм в отношении ребёнка со зрительной патологией. Проявляют требования безоговорочного послушания и дисциплины, социального успеха без учёта индивидуальных особенностей и потребностей, навязывание своей воли, непринятия точки зрения детей с косоглазием и амблиопией. Возможно даже применение наказания за проявление своеволия.

По шкале «Маленький неудачник» большинство родителей имеют конструктивные значения, демонстрируя принятие личной состоятельности ребёнка с косоглазием и амблиопией. Однако требуется дополнительно исследовать влияние на этот фактор личностных конструктов родителей: например, родители, стремящиеся сохранить социальный уклад, вероятно, трудно объяснят это дошкольнику, а уж тем более удерживать его в желаемых рамках. Что же касается родителей, сконцентрированных на детях, то, как было указано выше, заботиться и опекать проще более младших детей, а дошкольник с косоглазием и амблиопией скорее отрицает эту опеку, хотя и отчаянно в ней нуждается.



Рис. 1. Распределение родителей по группам личностных конструктов

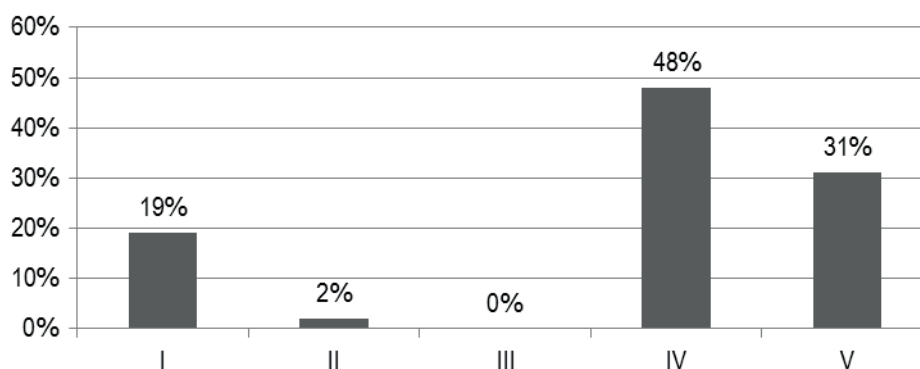


Рис. 2. Изучение воспитательских позиций родителей: I – Принятие-отвержение; II – Кооперация; III – Симбиоз; IV – Авторитарная гиперсоциализация; V – Маленький неудачник

По шкале «Кооперация» наблюдается существенное смещение в сторону неконструктивных значений, что, с одной стороны, предсказуемо – учитывая долю родителей, сконцентрированных на ребёнке, можно предположить взаимосвязь «Кооперации» и указанных личностных конструктов. К сожалению, данная шкала наименее представлена в воспитательских позициях родителей детей с косоглазием и амблиопией.

Для выявления зависимости стилей воспитания от личностных конструктов родителей воспользуемся коэффициентом ассоциации (дихотомический коэффициент ϕ К. Пирсона). Вначале, однако, отметим, что сущность исследуемых показателей позволяет предположить, что именно личностные конструкты родителей (X-переменная) обуславливают выбор ими стилей воспитания (Y-переменная), т. е. являются первичными. При этом, мы не рассчитывали зависимость стилей воспитания от личностных конструктов родителей по шкале Симбиоз, так как никто из выборки родителей данный стиль не продемонстрировал. Что касается математических условий применимости предлагаемого аппарата, то, для применения данного коэффициента, необходимо соблюдение условий: сравниваемые признаки измерены в дихотомической шкале; число варьирующих признаков сравниваемых переменных одинаково; для оценки достоверности использовался автоматический расчёт в программе для работы с электронными таблицами Microsoft Excel.

Зависимость используемого стиля воспитания от личностных конструктов приведена в таблице 5.

ношению к ребёнку с косоглазием и амблиопией, принятие или отрицание его ценностей, личных воззрений, сомнений, подавление его воли.

Родители из группы «Стремящиеся к изменениям» демонстрируют умеренное отношение по шкале «Принятие-Отвержение», т.е. возможно как принятие, так и принятие индивидуальности ребёнка с косоглазием и амблиопией, в зависимости от их особенностей, на статистическом уровне значимости 0.05. Анализ личностного профиля родителей этой группы показывает, что с одной стороны, важна самостоятельность, новизна, статусность, но при этом игнорируется безопасность, стабильность отношений. Личностные особенности родителей этой подгруппы определяют недостаточную поддержку, отвержение тех проявлений ребёнка с косоглазием и амблиопией, в которых он демонстрирует несамостоятельность, ригидность, подчинённость либо его отвержение, когда он отрицает важные для родителей ценности. Однако родителям данной группы искренне интересны и важны дела и планы ребёнка с косоглазием и амблиопией, они стремятся к сотрудничеству и поощряют его инициативность и самостоятельность, гордятся им, стремятся доверять и принимать его точку зрения. Таким образом, любая активность, стремление ребёнка с косоглазием и амблиопией к достижениям, принимается родителями и поддерживается, т. к. соответствует их собственным личностным ценностям и подкрепляет их. По шкале «Непринятие состоятельности личности ребёнка» на уровне статистической значимости 0.05 родители демонстриру-

Таблица 5

Зависимость стилей воспитания от личностных конструктов родителей

Стиль воспитания Личностные конструкты	Принятие-Отвержение	Кооперация	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Сохраняющие социальный уклад	Отвержение на уровне значимости 0.01	Нет	Авторитарная гиперсоц. на уровне 0.01	Нет
Стремящиеся к изменениям	Амбивалентное отношение на уровне 0.05	Амбивалентное отношение на уровне 0.01	Нет	Амбивалентное отношение на уровне 0.05
Сконцентрированные на детях	Принятие на уровне 0.05	Нет	Нет	Инфантилизация на уровне 0.05

Таким образом, статистически достоверно были обоснованы следующие зависимости стилей воспитания от личностных конструктов:

«Сохраняющие социальный уклад» родители склонны к неприятию, отвержению, восприятию дошкольника с косоглазием и амблиопией как плохого, неприспособленного, неудачливого, к неверию в силы ребёнка, к злости, раздражению, обиде по отношению к ребёнку и его дефекту, недоверию к нему. При этом статистический уровень значимости данной зависимости высок – на уровне 0.01. Вероятно, такое положение вещей обусловлено тем, что ребёнок с косоглазием и амблиопией, особенно ярко проявляющий специфические особенности психики, «ломает» социальный уклад родителей. То есть, с одной стороны, ребёнок является членом семьи, и родители ориентированы на его благополучие, а с другой стороны – не соответствует ценностям и идеалам родителей в силу своего дефекта. С одной стороны, ребёнок со зрительной патологией представляет собой в некотором смысле противоположность родителей, а с другой – родители не могут его отвергнуть, т. к. ориентированы на заботу о близких. В этой борьбе ценностей родителей и возникает отвержение ребёнка с косоглазием и амблиопией. По шкале «Авторитарная гиперсоциализация» у данной группы родителей склонность к деструктивному стилю на уровне статистической значимости 0.01, что свидетельствует об авторитарности, высоком контроле, требовании безоговорочного послушания и дисциплины, навязывании своей воли, неприятии точки зрения ребёнка с косоглазием и амблиопией, требование от него социального успеха без учёта индивидуальных особенностей и потребностей. Сильными сторонами в стиле воспитания у данной группы родителей можно назвать стабильность, уверенность, однозначность демонстрируемой ими социальной позиции, что может быть ресурсом и опорой для ребёнка с косоглазием и амблиопией. Слабыми сторонами такого стиля является ригидность, нечувствительность

к ребёнку с косоглазием и амблиопией, т. е. не принимают полностью (только частично) личную и социальную состоятельность дошкольника, его увлечения, мысли, интересы, но при этом демонстрируют умеренный контроль и регламентацию поведения. Такой стиль воспитания, вероятно, обусловлен высокой потребностью доминировать над людьми и ресурсами у родителей данной группы, т.е. контролировать, по крайней мере частично, своих близких, включая ребёнка с косоглазием и амблиопией. Сильными сторонами стиля воспитания у родителей данной группы являются искренний интерес, сотрудничество и сотворчество с дошкольником, поиск новых совместных увлечений и их поддержка, что может быть конструктивно для ребёнка с косоглазием и амблиопией, который нуждается в поддержке своих начинаний, а не в обеспечении эмоциональной безопасности. Слабыми же сторонами будут нестабильность в отношениях, целях и суждениях, отвержение таких качеств как слабость, пассивность, ригидность.

Группа родителей, названная «Сконцентрированные на детях», демонстрирует конструктивные значения по шкале «Принятие-Отвержение» на уровне значимости 0.05, то есть полное принятие ребёнка с косоглазием и амблиопией, уважение его индивидуальности и одобрение его действий, что объясняется высокой ценностью поддержки и сохранения благополучия близких людей для родителей данной группы. Вероятно, тут свою роль играет и высокая значимость заботы и принятия окружающего мира в целом, т.е. даже наиболее мятежные проявления дошкольника, являясь частью его окружения, в той или иной степени принимаются родителями. Однако деструктивные значения на уровне статистической значимости 0.05 по шкале «Непринятие состоятельности личности ребёнка» указывают, что родители данной группы стремятся инфантилизировать, инвалидизировать ребёнка с косоглазием и амблиопией. Не видят личной и социальной состоятельности дошкольника, чьи интересы, увле-

Таблица 6

Изучение воспитательских позиций родителей детей с косоглазием и амблиопией с помощью методики АСВ (n = 147)

Шкалы АСВ	Количество родителей
1. Потворствующая гиперпротекция	42%
2. Доминирующая гиперпротекция	21%
3. Повышенная моральная ответственность	23%
4. Эмоциональное отвержение	10%
5. Жестокое обращение	0%
6. Гипопротекция	4%

чения, мысли воспринимаются как детские, несерьезные. Дети со зрительным дефектом представляются неприспособленными, неуспешными, открытыми дурным влияниям. Возможен строгий контроль и регламентирование поведения ребенка с косоглазием и амблиопией, восприятие его неуспешным, несамостоятельным. Сильными сторонами данной группы являются принятие ребенком с косоглазием и амблиопией, происходящих в нем перемен, чуткость и внимательность к различным проявлениям его в социуме. Слабыми же сторонами будут стремление «задержать» ребенка с косоглазием и амблиопией в детстве, отсутствие поддержки чувства взрослости, отсутствие ориентации на успех.

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская) позволяет раскрыть способы, которыми пользуются родители при воспитании ребенка, а также определить модель воспитания. В том случае, если эта модель способствует возникновению или развитию патологических изменений личности ребенка, методика даёт возможность определить причины, вызывающие данный тип воспитания (таблица 6).

Подводя итоги изучения межличностных контактов в семьях и моделей воспитания, используемых родителями детей с косоглазием и амблиопией, следует отметить, что отношения, которые устанавливает родитель с ребенком с дефектом, осуществляются чаще всего в виде воспитательного процесса. Поэтому выбор родителем форм контакта с ребенком и определяет модель его воспитания. В том случае, если родители принимают ребенка, то его дефект заставляет их приспосабливаться как к особенностям ребенка, так и его адаптировать к окружающей жизни и к своим требованиям. Отсюда преобладание потворствующей гиперпротекции как формы ухода за неприспособленным ребенком (42%), что наиболее характерно для родителей, относящихся к группе «Сконцентрированные на детях».

Собранный нами фактический материал свидетельствует о том, что там, где рождается желание помочь, чаще формируется доминирующая гиперпротекция (21%) – группа родителей «Стремящиеся к изменениям», а там, где возникает страх или

неприятие недуга ребенка, вырастает повышенная моральная ответственность (23%), для которой характерно сочетание высоких требований к ребенку с косоглазием и амблиопией с пониженным вниманием к его потребностям, что соответствует группе родителей «Сохраняющие социальный уклад».

Таким образом, результаты нашего исследования показали актуальность разработки комплексной программы семейного воспитания детей со зрительной патологией, что обусловлено тем, что современная семья, в которой воспитывается ребенок с нарушением зрения, не выполняет роль базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для его оптимального развития и воспитания. К сожалению, во многих семьях не только не созданы адекватные условия для развития детей, но, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребенка, травмируя его незащищенную личность.

Библиографический список

1. Ткачева В.В. Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития. *Психолого-педагогическая диагностика*. Москва: Академия, 2013: 280 – 290.
2. Мороз Т.С. Психологические особенности благополучия в браке. *Сборник трудов конференции*, 06 – 07 апреля. Москва: РУДН, 2017: 234 – 239.
3. Слюсарская Т.В. Особенности родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Сборник трудов конференции*, 23 – 25 ноября. Красноярск: КГТЭИ, 2012: 207 – 211.
4. Федоренко Ю.В. Технологии познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. *Развитие профессионализма*. 2016; № 1 (1): 216 – 217.
5. *Альманах психологических тестов*. Под ред. Р.Р. Римского и С.А. Римского. Москва: КСП, 2005.

References

1. Tkacheva V.V. Psihologo-pedagogicheskoe izuchenie sem'i, vospityvayushej rebenka s otkloneniyami razvitiya. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika*. Moskva: Akademiya, 2013: 280 – 290.
2. Moroz T.S. Psihologicheskie osobennosti blagopoluchiya v brake. *Sbornik trudov konferencii*, 06 – 07 aprelya. Moskva: RUDN, 2017: 234 – 239.
3. Slyusarskaya T.V. Osobennosti roditel'ej, imeyushih rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Sbornik trudov konferencii*, 23 – 25 noyabrya. Krasnoyarsk: KGT'EI, 2012: 207 – 211.
4. Fedorenko Yu.V. Tehnologii poznavatel'nogo razvitiya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Razvitie professionalizma*. 2016; № 1 (1): 216 – 217.
5. *Al'manah psihologicheskikh testov*. Pod red. P.P. Rimskogo i S.A. Rimskogo. Moskva: KSP, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.11.17

УДК 159.9

Slusarskaya T.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia), E-mail: slusarskaya@mail.ru

Fedorenko Yu.V., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, National Research Institute of Additional Professional Education (Moscow, Russia), E-mail: sp-def-48@mail.ru

FAMILY RELATIONS AND THE POSITION OF PARENTS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT. The article presents the results of a research of the relation of children with visual impairment to parents and society are presented in article. The basis is the assumption that process of emergence of negative features of the personality is influenced not so much by specifics of all mental sphere of the child with visual impairment how many in considerable number of cases inadequate parental (family) positions in the attitude towards the child with visual pathology, as it has been proved by the received results.

Key words: family, visual impairment, personal construct, family relations, preschool age.

Т.В. Слюсарская, канд. психол. наук, доц. каф. специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: slusarskaya@mail.ru

Ю.В. Федоренко, канд. психол. наук, зав. каф. дефектологии и специальной психологии Национального исследовательского института дополнительного профессионального образования, г. Москва, E-mail: sp-def-48@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ И СОЦИУМУ

В статье представлены результаты исследования отношения детей с нарушением зрения к родителям и социуму. Основанием явилось предположение о том, что на процесс возникновения негативных особенностей личности (тревожность, ранимость, отгороженность) влияет не столько специфика всей психической сферы ребёнка с нарушением зрения, сколько в значительном числе случаев неадекватные родительские (семейные) позиции в отношении к ребёнку со зрительной патологией, что и было доказано полученными результатами.

Ключевые слова: семья, нарушение зрения, личностный конструкт, семейные отношения, дошкольный возраст.

С момента принятия решения стать родителем и появлением в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья происходит смена сформировавшегося ритма жизни, меняются привычки, появляются новые социальные роли и функции, возникают новые умения, навыки и качества. В потоке действий и эмоций начинает складываться определённое родительское отношение к ребёнку с дефектом, которое находит отражение в стиле детско-родительского взаимодействия и коммуникации [1].

Проблема детско-родительских отношений активно разрабатывается в психологических исследованиях. Социальную ситуацию развития, в т.ч. семейные отношения, изучали А.А. Александров, О.А. Карабанова, Р. Кэмпбелл, Г. Навайтис. С точки зрения типологии взаимоотношений данный вопрос рассматривали А.Я. Варга и В.В. Столин. Структуру родительского отношения к детям также изучали Х. Джайнотт, А.И. Захаров, Д.Я. Райгородский, Т.Г. Филиппова, М.А. Хачатрян. Зависимость развития личности ребёнка от дисгармоничных стилей воспитания показана в работах А.Е. Личко и В.В. Юстицкиса, Э.Г. Эйдемиллера, а феномен семейной тревожности у детей изучали Е.Е. Малкова и А.М. Прихожан [2].

Актуальность разработки комплексной программы семейного воспитания ребёнка со зрительной патологией обусловлена тем, что современная семья, в которой воспитывается ребёнок с нарушением зрения, не выполняет роль базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для его оптимального развития и воспитания. К сожалению, во многих семьях не только не созданы адекватные условия для развития детей, но, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на ребёнка, травмируя его незащищённую личность. Все эти аспекты и определили актуальность нашего исследования [3].

Целью нашего исследования явилось следующее: экспериментальным путём изучить эмоционально-личностную сферу ребёнка с нарушением зрения, его отношения к родителям и социуму.

Эксперимент проводился на базе групп компенсирующей направленности МБОУ «Центр образования № 29» города Тулы. В исследовании приняли участие 142 ребёнка с нарушением зрения в возрасте 5-7 лет, имеющие диагноз врача-офтальмолога «косоглазие и амблиопия» (с остротой зрения в пределах от 0,8 до 0,2 на лучше видящем глазу). Все дети с нормальным интеллектуальным развитием.

В диагностический блок исследования отбирались методики, соответствующие изучаемым параметрам, а также принципам валидности и надёжности. Методики отбирались таким образом, чтобы получаемые результаты были объективны и строго детерминированы: Методика «Межличностные отношения ребёнка» (Р. Жиль в адаптации И.Н. Гильяшевой); Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова); Проективный тест «Кинетический рисунок семьи» (А.А. Бодалев, В.В. Столин) [4].

Стимульный материал методики «Межличностные отношения ребёнка» (Р. Жиль в адаптации И.Н. Гильяшевой) состоит из 42 картинок и тестовых заданий. На картинках изображены жизненные ситуации, затрагивающие отношения ребёнка с другими людьми (члены семьи, ровесники, взрослые). В соответствии с инструкцией ребёнку с косоглазием и амблиопией предлагалось выбрать себе место среди изображённых людей. С помощью ответов можно получить информацию о конфликтных зонах в системе межличностных отношений ребёнка.

Количественные результаты, характеризующие личностные особенности детей с косоглазием и амблиопией и конкретно-личностные отношения детей указанной категории с другими людьми, представлены в таблицах 1 и 2.

Изучение личностных особенностей детей с помощью методики Р. Жили выявило следующие характеристики: доминирование тревожности – 60%, отгороженности – 69%. Результаты психолого-педагогического наблюдения показывают, что *тревожность* и отгороженность детей с косоглазием и амблиопией проявлялась уже при первом контакте. Об этом свидетельство-

Таблица 1

Средние значения по шкалам личностных параметров

Показатель	Высокий уровень, кол-во в %	Средний уровень, кол-во в %	Низкий уровень, кол-во в %
Любознательность	26%	50%	24%
Стремление к общению в больших группах детей	7%	36%	57%
Стремление к доминированию и лидерству в группах детей	0%	24%	76%
Конфликтность, агрессивность	29%	47%	24%
Реакция на фрустрацию (тревожность)	60%	21%	19%
Стремление уединению (закрытость, отгороженность)	69%	21%	19%

Таблица 2

Средние значения по шкалам конкретно-личностных отношений с другими людьми

Показатель	Высокий уровень, кол-во в %	Средний уровень, кол-во в %	Низкий уровень, кол-во в %
Отношение к матери	60%	24%	16%
Отношение к отцу	12%	24%	64%
Отношение к матери и отцу	26%	50%	25%
Отношений к братьям и сестрам	9%	76%	15%
Отношение к бабушке, дедушке и другим близким взрослым родственникам	29%	47%	24%
Отношение к подруге (другу)	0%	24%	76%
Отношение к учителю (воспитателю)	69%	21%	19%

вали: выражение глаз ребёнка (сензитивность, отказ от глазного контакта), робость, осторожность и неуверенность в осуществлении поведенческих актов, неуверенная осанка (сгорбленность, сутулость), стремление спрятаться за спиной взрослого.

Таким образом, в отношениях дошкольников с косоглазием и амблиопией с родителями и другими людьми наметились определённые тенденции:

- результаты экспериментальных данных подчёркивают высокую потребность всех детей с косоглазием и амблиопией в эмоционально-положительных контактах с родителями, их тепле и близости. В беседах дети тепло отзывались о родителях, часто скрывая их холодность и недостаток внимания и любви. У части детей отношения с родителями как доминирующие складываются лишь с каким-то одним родителем (чаще матерью – 60%), что свидетельствует, как правило, либо об отсутствии второго родителя в семье, либо о его холодном отношении к ребёнку с нарушением зрения. Вызывают особую настороженность данные о том, что у 64% детей с косоглазием и амблиопией образ отца в ответах вообще отсутствует. Некоторыми детьми образы отца и матери вообще не дифференцируются, а родители воспринимаются ими как нечто абстрактное (шкала «родители как чета» – 24%).

- недостаточность и неадекватность родительско-детского общения проявляется в замещении родителей другими субъектами. Результаты анализа выполнения детьми экспериментальных заданий показывают, что в качестве самых близких им людей могут доминировать не родители, а другие лица: воспитатель (60%) братья, сестры (76%), бабушки и дедушки (29% и 47%). Это доказывает низкую значимость родителей в межличностных контактах детей.

Тест «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова) проводили неторопливо и обстоятельно, перечисляя страхи и ожидая ответов «да» – «нет» или «боюсь» – «не боюсь». Повторять вопрос о том, боится или не боится ребёнок, старались реже, тем самым избегая непроизвольного внушения страхов. При стереотипном отрицании всех страхов просили давать развёрнутые ответы типа «не боюсь темноты» или «боюсь темноты» в отличие от «нет» или «да». Взрослый, задающий вопросы, сидел рядом, а не напротив ребёнка, не забывая его периодически подбадривать и хвалить за то, что он говорит всё как есть.

Количественные результаты, характеризующие преобладающие виды страхов у детей с косоглазием и амблиопией, представлены на рис. 1.

Результаты исследования проективной методики показали, что большие показатели у детей по шкалам: страх темно-

ты и кошмарных снов – 59%, боязнь физического ущерба – 55%, боязнь животных – 52%. Низкий показатель по шкале социально-опосредованные страхи (людей, детей, наказания, опоздания, одиночества) – 14%. *Анализ общих результатов показал, что количество страхов у детей с косоглазием и амблиопией не соответствует возрастной норме: их число значительно больше (мальчики – 8 страхов, девочки – 11 страхов).*

В целом, качественный анализ страхов в группе дошкольников с нарушениями зрения показал, что они обусловлены эмоциями, носят возрастной, переходящий характер, это в основном ситуационные страхи, рождённые воображением или в результате испуга ребёнка, при этом отмечен высокий уровень тревожности (большее количество страхов всё-таки поселено в чёрный домик). Приведём примеры выполнения методики дошкольниками с косоглазием и амблиопией с низким и высоким уровнями тревожности [5].

Михаил Д., имея высокий уровень тревожности, раскладывал страхи в домики, при этом испытывая трудности. Не мог объяснить, почему он положил «страх» в определённый дом. При выполнении задания начал плакать. На вопросы отвечал коротко «да – нет», «боюсь – не боюсь», наводящие вопросы игнорировал.

Ольга К., имея низкие показатели тревожности по данной методике, выполняла задание с энтузиазмом, помогала рисовать домики. На вопросы отвечала быстро, почти всегда объясняла, почему она выбрала тот или иной дом. Наводящие вопросы не требовались. На вопрос боишься ли ты уколов, она ответила: «да, это больно, вообще я боюсь ходить в больницу», положила страх в чёрный дом. А на вопрос, про боязнь темноты, она ответила: «нет, не боюсь, потому что знаю – мама или папа рядом и придут ко мне», положив этот страх в красный домик.

В любом случае преодоление возрастных и ситуационных страхов требует комбинированного подхода со стороны педагогов, психолога и родителей, поскольку они в ходе изменения характера общения с родителями, продуманной работы педагогов, вполне могут быть устранены в дошкольном возрасте даже у детей с нарушениями зрения.

Используя тест КРС («Кинетический рисунок семьи» (А.А. Бодаев, В.В. Столин), мы имели в виду, что каждый рисунок является творческой деятельностью, не только отражающей восприятие своей семьи, но и позволяющей ребёнку с косоглазием и амблиопией анализировать, переосмысливать семейные отношения. Дошкольникам с нарушением зрения давалась инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью». Что обозначает слово «семья» дошкольникам не объясняли, так как этим искажается сама суть исследования. Если ребёнок спрашивал, что ему нарисовать, просто повторялась инструкция.

Количественные результаты, характеризующие взаимоотношения в семье у детей с косоглазием и амблиопией, вызывающие тревогу и показывающие, как он воспринимает других членов семьи и своё место среди них, представлены на рис. 2.

52% дошкольников с косоглазием и амблиопией продемонстрировали на рисунках благоприятную семейную ситуацию. В данных рисунках расположение всех членов семьи близкое друг к другу, они повернуты лицом к зрителю или друг другу; прорисованные кисти рук; наблюдается общая деятельность всех членов семьи. Изолированные члены семьи отсутствуют. Наблюдается хорошее качество линии, отсутствуют показатели враждебности.

Большинство дошкольников с косоглазием и амблиопией (67%) проявили тревожность в рисунках, которые имеют некоторые черты сходства. Позы людей статичны и однотипны: все замерли, все ждут и присматриваются, нет ли сигналов о надвигающейся опасности. В рисунках отмечается склонность к штриховке. Так, горизонтальная штриховка означает женственность, слабость, склон-



Рис. 1. Анализ преобладающих видов страхов у детей с косоглазием и амблиопией по методике выявления детских страхов «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова)



Рис. 2. Анализ преобладающих симптомокомплексов у детей с косоглазием и амблиопией

ность к воображению; штриховка отдельных элементов – сильно заштрихованные волосы, что указывает на тревожность ребенка (связанная с мышлением или воображением). Рисунок детей с высоким уровнем симптомокомплекса тревожности характерен сильным нажимом на карандаш, о чём свидетельствует продавленность листа бумаги. О тревожности детей свидетельствует также чрезмерная детализация. Ноги нарисованных детьми с высоким уровнем тревожности людей широко расставлены, что свидетельствует об откровенном пренебрежении (неподчинении, игнорировании или незащищенности).

Рисункам детей характерно наличие линий основы земли, что свидетельствует о незащищенности, и линии неодинаковой яркости, что говорит о напряжении. Наряду с указанными общими чертами сходства можно отметить индивидуальные черты, присущие отдельным взятым рисункам. Так, в рисунке Ани Л. изображена туча, что говорит о боязливой тревоге, опасении, депрессии. Отсутствие ступней ног свидетельствует о замкнутости, робости ребенка, отсутствие рук – чувство неадекватности при высоком интеллекте. Маленькие глаза свидетельствуют о погруженности в себя. Изображение ног неодинаковых размеров говорит об амбивалентности в стремлении к независимости. Человек, изображенный с видимыми нарушениями пропорций, указывает на отсутствие личного равновесия, а непропорционально длинные ноги – на сильную потребность к независимости и стремление к ней.

В процессе рисования дети с высоким уровнем тревожности часто обращались за поддержкой и одобрением взрослого. При

предъявлении детям темы рисунка, они некоторое время обдумывали содержание своей работы (1 – 1,5 минуты), как бы не решаясь её начинать. Затем в процессе выполнения задания задавали дополнительные вопросы, на что ответ педагога был однозначен: «Как хочешь». Походу рисования у детей с высоким уровнем тревожности уменьшался темп и продуктивность рисования.

У 47% детей с нарушениями зрения для рисунков характерен сильный нажим на карандаш, чрезмерное внимание деталям (пересчитывание пальцев рук), статичная поза человека, маленькая фигура, что говорит об эмоциональной зависимости, чувстве дискомфорта и скованности. Статичная поза человека также свидетельствует о чувстве неполноценности ребенка и стремлении избегать конфликтных ситуаций. Наряду с этим чаще были изображены крупные, похожие на гвозди (шпильки) пальцы, говорящие о враждебности. Также в рисунках этой группы детей с косоглазием и амблиопией встречались и такие особенности в процессе рисования, указывающие на тревожность, как исправление рисунка, штриховка, тучи.

Таким образом, анализ особенностей взаимодействия родителей с детьми с косоглазием и амблиопией, отраженный в результатах методик, а также в продуктах их деятельности, позволил сделать следующие выводы:

- родительская неадекватность в принятии ребенка с косоглазием и амблиопией, недостаточность в эмоционально-теплых отношениях провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным миром и формируют дезадаптивные характерологические черты личности;
- недостаточность детско-родительских отношений, окрашенная в эмоционально-неблагоприятные оттенки (отвержение, изолированность, агрессия, страх) проявляется в промежутке от 23% до 65% случаев;
- у всех детей с косоглазием и амблиопией, принявших участие в экспериментальном исследовании, наблюдаются девиации в личностном развитии, обусловленные нарушениями межличностного взаимодействия и контактов. У дошкольников выявлены негативные личностные тенденции: тревожность – у 63%, отгороженность – у 58%.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что у детей с нарушением зрения наблюдаются выраженные негативные особенности в развитии личности, которые проявляются в виде тревожности, повышенной ранимости, отгороженности. На процесс возникновения данных особенностей личности влияет не столько специфика всей психической сферы ребенка с нарушением зрения, сколько в значительном числе случаев неадекватные родительские (семейные) позиции в отношении к ребенку со зрительной патологией.

Библиографический список

1. Мороз Т.С. Психологические особенности благополучия в браке. *Сборник трудов конференции*, 06 – 07 апреля. Москва: РУДН, 2017: 234 – 239.
2. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: *Диагностика и консультирование*. Москва: Издательство «Книголюб», 2007.
3. Слюсарская Т.В. Особенности родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Сборник трудов конференции*, 23 – 25 ноября. Красноярск: КГТЭИ, 2012: 207 – 211.
4. Райгородский Д.Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001.
5. Федоренко Ю.В. Особенности эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающему миру у дошкольников с нарушением зрения. *Известия Южного федерального университета*. 2009; 4: 188 – 197.

References

1. Moroz T.S. Psihologicheskie osobennosti blagopoluchiya v brake. *Sbornik trudov konferencii*, 06 – 07 aprelya. Moskva: RUDN, 2017: 234 – 239.
2. Tkacheva V.V. Sem'ya rebenka s otkloneniyami v razviti: *Diagnostika i konsul'tirovanie*. Moskva: Izdatel'stvo «Knigolyub», 2007.
3. Sliusarskaya T.V. Osobennosti roditel'ej, imeyuschih rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Sbornik trudov konferencii*, 23 – 25 noyabrya. Krasnoyarsk: KGT'EI, 2012: 207 – 211.
4. Rajgorodskij D.Ya. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2001.
5. Fedorenko Yu.V. Osobennosti 'emocional'no-cennostnogo otnosheniya k sebe i okruzhayuschemu miru u doshkol'nikov s narusheniem zreniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2009; 4: 188 – 197.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 159.9

Ustinova O.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novokuznetsk Institute, Branch of Kemerovo State University (Novokuznetsk, Russia), E-mail: ustinova_oly@mail.ru

DEVELOPMENT OF INDIVIDUALITY AND SUBJECTIVITY AS A BASIS OF SELF-DISSEMINATING THE ABILITIES OF THE OLD SCHOOLS AND STUDENTS. The research deals with problems of the modern education, the priority of which is often the increased standards and requirements, oriented to social standards. As a result, the ability of high school students and students to make independent choices is lost, developing their abilities, moving away from personal meanings. Therefore, the paradigm of the development of individuality as an ascension to sociocultural patterns, subjectivity, is proposed. The development of individuality is understood in the context of the discovery of its authenticity, authenticity. "The image of self" is an integrative characteristic of individuality. The development of individuality and subjectivity is seen as the basis for the disclosure of the abilities of adolescents. In the article a study is given, during which the peculiarities of understanding the high school students of their individuality as the basis for the disclosure of their resources and abilities are shown.

Key words: individuality, subjectivity, "image of self", ability, socio-cultural pattern.

О.А. Устинова, канд. психол. наук, доц. Новокузнецкого института (филиала) «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, E-mail: ustinova_oly@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ КАК ОСНОВА РАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00281 «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников».

В статье рассматриваются проблемы современного образования, приоритетом которого часто выступают повышенные нормы и требования, ориентированные на социальные стандарты; в результате этого утрачивается способность старшеклассников и студентов делать самостоятельный выбор, развивая свои способности, уходя от личностных смыслов; поэтому предлагается парадигма развития индивидуальности как восхождения к социокультурным образцам, субъектности; развитие индивидуальности понимается в контексте обнаружения своей подлинности, аутентичности; «образ я» выступает интегративной характеристикой индивидуальности; развитие индивидуальности и субъектности рассматривается как основа самораскрытия способностей подростков; в статье приводится исследование, в ходе которого показываются особенности понимания старшеклассниками своей индивидуальности как основы раскрытия своих ресурсов и способностей.

Ключевые слова: индивидуальность, субъектность, «образ я», способности, социокультурный образец.

Современная стратегия образования направляет свои акценты на развитие индивидуальности обучающихся, раскрытии личностных ресурсов и способностей. Школьное образование включает в себя более широкие задачи, которые состоят не только в углубленном освоении знаний, умений и компетенций, в большей степени оно должно быть ориентировано на подлинное развитие индивидуальности и субъектности. Одним из важных результатов такого направления и выступает полнота и глубина самораскрытия способностей старшеклассников и студентов.

Осознание своей индивидуальности и субъектности, как правило, обнаруживается человеком в моменты кризисов, способствующих от человека самоопределению, выбора, принятия решений в контексте ценностей и смыслов.

Современная образовательная практика характеризуется возрастанием нормативности в отношении к человеку. Ориентированное на нормы образование способствует в большей степени отчуждению человека от самого себя, от собственного участия в своем образовании. В таком контексте для человека становятся не значимыми смыслы, через которые происходит построение авторства собственной жизни, а, следовательно, и осознанное раскрытие своих способностей.

Понимание нами индивидуальности, субъектности, способностей основывается на традиции отечественной психологии. Индивидуальность рассматривается нами как сущность человека, в которой разворачиваются и интегрируются индивидуальный, психологический и личностный (социальный) уровни. Во многих исследованиях в индивидуальности выделена духовная составляющая (Н.Я. Большунова) [1].

Индивидуальность определяется как «духовная сердцевина» человека, через обращение к которой уже в младенческом возрасте человек уже делает различия между «темным и светлым». Подлинное (духовное «Я»), свои смыслы человек как индивидуальность обнаруживает в созвучной себе форме духовности, обусловленной выбором «светлого» (выбором спасения), соизмеряя себя с абсолютными, объективными ценностями, с «горним» [2, с. 134], с «социокультурным образцом».

Опираясь на подход Н.Я. Большуновой, развитие индивидуальности мы понимаем, как восхождение к социокультурным

образцам, к субъектности. Открытие личности своей индивидуальности, неповторимости связано с событием поступка. С точки зрения М.М. Бахтина [3], личность выступает субъектом поступка. В поступке актуализируется авторство собственной жизни. Через открытие своей индивидуальности, человек обнаруживает границы «своего» внутреннего мира и мира «другого» [4]. Интегративной характеристикой индивидуальности и основой внутреннего мира человека выступает «образ – Я» [5]. Человек обнаруживает свою подлинность в пространстве культуры и духа. Отношения внутреннего мира человека с миром культуры и духа обусловлены особой целостностью строения внутреннего мира человека. По мнению Т.А. Флоренской [6], такая целостность достигается через диалог наличного и духовного Я. Для того, чтобы обнаружить свою подлинность, то каким человек является на самом деле, «для этого ему надо занять позицию вне себя, смотреть на себя глазами другого, со стороны». М.М. Бахтин называл это «внезаходимостью».

Подлинность «внутреннего мира» соотносится с категорией «ценностность», предлагаемая Н.И. Непомнящей. Ценностность понимается, как отражение субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного Я [7]. По мнению Н.Я. Большуновой, О.А. Устиновой [8] подлинность понимается как аутентичность Я, переживание себя как себя, чувствование самого себя.

Индивидуальность понимается как интегративная характеристика человека. Личность – одна из сторон индивидуальности, ее социальная характеристика. Развитие индивидуальности осуществляется одновременно в нескольких пространствах: психологическом, социальном, социокультурном. Открытие своей подлинности, индивидуальности происходит в «со-бытии» поступка, при этом мерой поступка выступают социокультурные образцы. Социокультурные ценности проживаются, становятся личностно значимыми для человека, приобретают новые социокультурные смыслы. В диалоге с миром, в отношении к социокультурным образцам человеком актуализируется переживание ценностности индивидуальности «своего» внутреннего мира и мира «другого».

Основой внутреннего мира является «образ Я». «Образ Я» определяет внутренний мир индивидуальности, выступает как

интегрирование ее разных уровней. Структура «образа Я» включает в себя: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я».

Опираясь на взгляды Н.Я. Большуновой, под субъектностью мы понимаем способность человека быть причиной самого себя, своей подлинности и индивидуальности в «сотрудничестве» с Богом, т. е. способность вступать в отношения сотрудничества с Богом в делании себя и мира.

С точки зрения ученого, подлинность, индивидуальность человека для себя обнаруживает в переживании, в момент выбора, как поступка, в котором утверждаются, онтологизируются. Абсолютные ценности и становятся личностно-значимыми. В этом выборе человек осуществляет свое отношение к «социокультурным образцам, как особой композиции всеобщих объективных ценностей, свойственных определенному типу культуры, с которыми человек соизмеряет свои действия, поступки, мысли, переживания, и которые дают ему основание быть больше самого себя, отнестись к самому себе (стать трансградиентным самому себе).

При переходе из одного возраста в другой, при кризисах развития человеку (ребенку) важно научиться понимать и чувствовать себя: и изменения, и аутентичность, т.е. сохранять свою индивидуальность, подлинность. Создание условий для развития индивидуальности и субъектности выступает как особая оптимальная стратегия раскрытия способностей человека на каждом возрастном периоде.

На наш взгляд, способности подростков раскрываются тогда, когда становятся значимыми для них смыслы своей собственной самореализации.

Например, в проведенных нами исследованиях выявлено, что в большинстве случаев 90% исследуемых (подростковый и юношеский возраст) начинают целенаправленно развивать свои способности к деятельности в том случае, если эту деятельность (например, при выборе профессии) считают наиболее значимой и необходимой для себя. Нами отмечено, что на выбор дальнейшей учебно-профессиональной деятельности в 60% случаев влияют родители. Проведенный нами опрос школьников о том, какую – бы они профессию хотели выбрать в дальнейшем (обучающиеся 10 – 11 классов в количестве 100 человек) показал, что многие из них выбирают профессии, близкие своим интересам (но к этим профессиям могут относиться и такие которые не приносят большой прибыли, но дети выбирают для себя их интересными) художник, учитель, психолог, экономист, программист и т. д. Интересно, что родители желают чтобы дети выбирали только те профессии, которые на их взгляд являются успешными и значимыми в обществе: стоматолог, бизнесмен и т.д. при этом выбор детей и желания родителей часто не совпадают. Отсутствие собственного значимого выбора в дальнейшем влияет на то, что подростки не раскрывают свои способности, т. к. изначально могут не считать их значимыми смысловыми событиями.

В исследованиях, проведенных А.Я. Большуновым [9] по методике «Линия жизни», выявлено, что более 50% первокурсников учреждений профобразования не относят выбор профессии

к числу значимых жизненных событий, т.е. профессиональная деятельность не является сферой формирования, обращения и реализации значимых жизненных смыслов. При этом ученым подчеркивается, что работа становится направленной лишь на приобретение блага, т.е. акцентируется потребительская установка.

В проведенных нами исследованиях со студентами НФИ КемГУ, среди них будущие профессионалы психологи (выборка 50 человек) по методике Т.И. Ильиной – «Мотивация обучения в вузе» показали, что 60% из них получили высокие баллы по шкале «получение диплома» (стремление получить диплом при формальном усвоении знаний), 30% – «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества), 10% – «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний и любознательность). В перспективе после окончания многие из них не видят себя в дальнейшей деятельности, объясняя это тем, что будет маленькая зарплата и отсутствие работы.

Исследования по шкале экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер показали следующее:

1. По субшкале «самодистанцирование» (40% студентов) показали более высокие данные (выше 26), (30%) – высокие показатели, характеризующие способность человека рассматривать ситуацию, отходить на дистанцию к самому себе (рефлексия себя), (30%) – низкие показатели, показывающие отсутствие возможности смотреть на ситуацию со стороны.

2. «Самотрансценденция». Показатели по этой шкале среди испытуемых в основном были средними, в 40% случаях испытуемые способны ощущать, чувствовать, выделять ценности, чувствовать близость к кому-то или чему-то, эмоционально откликаться; в 60% случаях – проявляют недостаток эмоциональности, беспомощности и неуверенности в себе.

По шкалам «свобода», «ответственность» показатели проявлялись в таком же соотношении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у старшеклассников и студентов с высоким уровнем мотивации, в большей степени развиты и желание действовать самостоятельно, принимать собственный выбор, быть ответственным за него.

Кроме того, проведенное нами исследование по методике «Я концепция» (Н.Я. Большунова, О.А. Устинова), показало, что социокультурная и духовно-нравственная составляющая «я концепции» более развита и наполнена смысловым содержанием у той части студентов, которая делая выбор профессии, считает это делом жизни, личностным событием и авторством собственного пути. Такая группа студентов в большей степени развивает свои ресурсы и учебно-профессиональные способности.

Исходя из проведенного нами теоретического и практического исследования, мы можем сделать вывод о том, что особо актуально в современном образовательном пространстве создавать определенные условия для развития индивидуальности и субъектности человека, способствующие раскрытию ресурсов и способностей современных детей, подростков и молодежи.

Библиографический список

1. Большунова Н.Я. *Субъектность как социокультурное явление*. Новосибирск: Издательство Новосиб. гос. ун-та, 2005.
2. Большунова Н.Я. *Условия и средства развития субъектности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Новосибирск: НГПУ, 2007.
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
4. Устинова О.А. Я – образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2014; 1. <http://psyedu.ru/>
5. Устинова О.А. «Образ Я» и его развитие средствами диалога: автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2012.
6. Флоренская Т.А. *Диалог в практической психологии: Наука о душе*. Москва: ВЛАДОС, 2001.
7. Непомнящая Н.И. *Психодиагностика личности: Теория и практика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: ВЛАДОС, 2001.
8. Большунова Н.Я, Устинова О.А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я. *Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов*. Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции Москва, 15 ноября 2016. Альманах Научного архива Психологического института. Выпуск 8. Москва – Санкт-Петербург: Издательство «Нестор-История», 2016: 341 – 354.
9. Большунов А.Я. *Профориентация молодежи на занятость в промышленности*. Москва: АНО, 2016 – 2017.

References

1. Bol'shunova N.Ya. *Sub'ektnost' kak sociokul'turnoe yavlenie*. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosib. gos. un-ta, 2005.
2. Bol'shunova N.Ya. *Usloviya i sredstva razvitiya sub'ektnosti*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Novosibirsk: NGPU, 2007.
3. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskuststvo, 1979.
4. Ustinova O.A. Ya – obraz rebenka i ego formirovanie sredstvami duhovno-nravstvennogo dialoga. *Elektronnyj zhurnal «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie»*. 2014; 1. <http://psyedu.ru/>

5. Ustinova O.A. «*Obraz Ya*» i ego razvitiye sredstvami dialoga: avtoreferat dissertatsii ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2012.
6. Florenskaya T.A. *Dialog v prakticheskoy psihologii: Nauka o dushe*. Moskva: VLADOS, 2001.
7. Nepomnyaschaya N.I. *Psihodiagnostika lichnosti: Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: VLADOS, 2001.
8. Bol'shunova N.Ya, Ustinova O.A. «Voproschivost'» i «otvetchivost'» kak vnutrennyaya rabota razvitiya obraza Ya. *Chelpanovskie chteniya 2016: Dialog nauchnykh shkol Psihologicheskogo instituta: L.S. Vygotskiy, B.M. Teplov, G.I. Chelpanov*. Sbornik nauchnykh materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii Moskva, 15 noyabrya 2016. Al'manah Nauchnogo arhiva Psihologicheskogo instituta. Vypusk 8. Moskva – Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo "Nestor-Istoriya", 2016: 341 – 354.
9. Bol'shunov A.Ya. *Proforientatsiya molodezhi na zanyatost' v promyshlennosti*. Moskva: ANO, 2016 – 2017.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 80

Nikitina E.Y., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Urals State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elenaurieva@bk.ru

Sviridova A.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Urals State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sviridovaav2@cspu.ru

Pomikalova T.E., Doctor of Sciences (Philology), Professor, South Urals State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elenaurieva@bk.ru

POSSIBILITIES OF ACHIEVING THE META-SUBJECT RESULTS OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM OF ELEMENTARY GENERAL EDUCATION BY SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE. The main characteristic of meta-subject results within the framework of the Federal state educational standard of primary general education (FSES of PGE) is presented in the article, as well as the possibility of their achievement by junior schoolchildren by working with various exercises and assignments at Russian lessons. This work is carried out within the framework of various topics and sections, and the presented complex can be included in their contents in the form of a specific toolkit that corresponds to the age characteristics of students in the second classes of general education schools.

Key words: FSES of PGE, junior schoolchildren, primary education, formation, meta-subject results, Russian language, Russian language lessons, competence.

Е.Ю. Никитина, д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», E-mail: elenaurieva@bk.ru

А.В. Свиридова, д-р филол. наук, проф., г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», E-mail: sviridovaav2@cspu.ru

Т.Е. Помикалова, д-р филол. наук, проф., г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», E-mail: elenaurieva@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлена основная характеристика метапредметных результатов в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), а также возможности их достижения некоторыми из них младшими школьниками путем работы с различными упражнениями и заданиями на уроках русского языка [1]. Эта работа осуществляется в рамках различных тем и разделов, а представленный комплекс может быть включен в их содержание в виде определенного инструментария, который соответствует возрастным особенностям учащихся вторых классов общеобразовательных школ.

Ключевые слова: ФГОС НОО, младшие школьники, начальное образование, формирование, метапредметные результаты, русский язык, уроки русского языка, компетенция.

Прежде чем говорить о планируемых результатах начального общего образования, необходимо обратиться к самому главному документу, регулирующему деятельность начальной школы – ФГОС НОО. В нем отражены все требования, которым учитель должен следовать при организации и реализации своей работы с младшими школьниками, в том числе и требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) [2]. Одними из них являются метапредметные результаты – включают познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), которые способствуют формированию ключевых компетенций основы одной из главных целей начального образования «научить учиться» и способствуют овладению межпредметными понятиями [3].

Для эффективного формирования метапредметных результатов необходимо организовывать работу на уроках русского языка определенным образом: предлагаем включать в содержание уроков различные упражнения и задания, способствующие их достижению. В данной статье представляем общий для всех систем обучения (учебно-методический комплекс которых включен в федеральный перечень учебников для начальной школы), инструментарий, реализуемый на уроках русского языка во вторых классах.

В разделе «Слово» для формирования метапредметных результатов «использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета» используется

следующее задание: при работе с проектором или интерактивной доской учитель представляет на слайде слова и картинки, соответствующие им, обсуждается, что изображено на картинках, затем учащиеся должны выполнить следующие инструкции:

1. Учащиеся первого ряда должны выписать только животных, учащиеся второго ряда предметы мебели, а учащиеся третьего ряда растения.
2. Разделите выписанные слова на какие-либо группы
3. Назовите признак, по которому разделили слова.
4. Поставьте ударение, подчеркните опасные места.
5. Попробуйте объяснить есть ли отличия в выписанных Вами словах и в чем.

6. Попробуйте продолжить определения: на слайдах (устно даются разрозненные определения и слова, учащимся необходимо отобрать нужные определения, логически их выстроить и интерпретировать).

В разделе «Предложение» для овладения навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанного построения речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составления текстов в устной и письменной формах используются задания:

1) выбрать предложения на тему «Хитрая лиса», расположить их так, чтобы получился текст. Прочитать этот текст с определенной интонацией и в соответствии с целью высказывания;

2) определить количество предложений, написать, правильно обозначая начало и конец предложений, подобрать название к тексту;

3) из предложенных слов каждой строки составить предложения и прочитать получившийся текст;

3) учащимся необходимо прочитать текст и выписать из него предложение, в котором содержится вопрос. Также проводится работа над словами в тексте, выражениями, непонятные слова учащиеся ищут в словаре, а также определяют жанр этого текста;

4) с помощью проектора или интерактивной доски на слайде изображено два столбика, в одном из столбиков написан текст, а в другом набор предложений. Учащиеся должны определить текст.

В рамках метапредметных результатов «определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих» предлагается групповая форма:

1) каждой группе раздается иллюстрация с различными одушевленными и неодушевленными предметами – учащиеся должны распределить функции и роли каждого члена группы (кто какие предметы будет искать, кто будет записывать, кто составлять предложения, используя одушевленные и неодушевленные предметы (слова).

2) каждой команде раздается список предложений, в которых присутствуют два одинаковых слова, учащимся нужно определить, какое слово пишется с заглавное, а какое со строчной буквы и почему (нужно также распределить роли и функции членов команды). Примеры предложений:

Улетел орёл за город Орел.

1. Наш Шарик поймал воздушный шарик.
2. Не бойся морозов, Сережа Морозов.
3. Хороши груши в корзине у Груши.
4. Наша Поля вернулась с поля.
5. Домик для скворцов делал Алеша Скворцов.
6. Вася Рыбаков был у рыбаков.
7. У пастухов выступал Андрей Пастухов.
8. Вот моя подружка Роза, а в руке у Розы роза.
9. Пять горшков принес Петя Горшков.
10. Коля Арбузов купил пять арбузов» [4].

Для овладения логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям используются следующие задания:

1) к приведенным именам существительным необходимо подобрать подходящие по смыслу имена прилагательные, объяснить свой выбор;

2) на доске записан слева столбик слов, обозначающих признаки предметов, а справа – столбик слов, обозначающих

предметы, но в другом порядке. Нужно записать словосочетания с этими словами, предварительно проанализировав каждое:

жадный олень
трусливый медведь
хитрая ёж
пушистая змея
неуклюжий лиса
рогатый заяц
колючий волк
ядовитая белка

3) На доске записаны 3 столбика слов, обозначающих предметы. Учащиеся по очереди выходят к доске и пишут справа слова, обозначающие действие данного предмета. Параллельно идёт работа с неизвестными словами. Например:

повар учитель пекарь
врач кузнец художник
ветер дождь солнце
гром огонь снег
трава ручей вода

4) Дано предложение, учащимся необходимо найти в нем слова и осуществить классификацию по нахождению слов, отвечающих на вопросы «кто?», «что?», «что делал?», «что сделал?», «что делает?». Детям необходимо прочитать предложение, выписать слова, отвечающие на эти вопросы и рядом со словом написать соответствующий вопрос. Параллельно проводится работа над неизвестным словом или выражением.

5) в разделе «Связь слов в предложении» даются задания на нахождение количества предложений в тексте, слов, обозначающих предмет и действие предмета, на восстановление правильного порядка слов в предложении. Примеры таких деформированных предложений: 1) В, пестрит, глазах, от, цветов. 2) Дрожат, под, солнечные, деревьями, зайчики. 3) Над, звенят, лесом, веселые, птиц, песни. Также дается задание, в котором нужно продолжить стихотворение (текст) и добавить недостающие слова, называть вопросы, на которые они отвечают.

В разделе «Слова, к которым нельзя задать вопрос» для формирования осознанного построения речевого высказывания в устной и письменной форме, поиска и выделения необходимой информации, рефлексии способов и условий действия используется задание на нахождение слов в тексте. Дан текст, учащимся необходимо обозначить слова, обозначающие предмет, действие предмета, признак предмета, слова, которые выражают чувства и обосновать свой ответ. Другое задание: учащимся необходимо составить из слов предложения, написать их и подчеркнуть слова, выражающие чувства. Примеры предложений (текста): «Ночью был дождь. С утра солнце в тучах. Река, забитая на поверхности льдом, стоит. Воздух тяжёлый, сырой. В лесах ещё много снега. Огород начинает чернеть, в лесу бело».

В темах «Употребление в речи предлогов. Раздельное написание предлогов с другими словами», «Роль предлогов в предложении» для овладения этими же результатами используется задание: учитель называет действие, направленное в одну сторону, а ученик – действие, направленное в обратную сторону; также используется задание на отличие приставки от предлога: учащимся представлены два столбика записаны предложения, в которых приставки и предлоги взяты в скобки, нужно раскрыть скобки и показать слитное написание приставок и раздельное написание предлогов.

Также используется задание «подбери пару»: на доске в колонки записаны слова с приставками и с предлогами. Учащиеся первого варианта подбирают к каждому слову с приставкой пару с таким же предлогом,

например: войти – в школу. Учащиеся второго варианта подбирают пары с приставками, например: от дома – отбежать.

войти от дома
свалиться про зверей
походить до конца
заехать с дерева
изготовить у бабушки
подложить на столе [5, с. 45].

В разделе «Части слова. Корень» для овладения готовностью слушать собеседника и вести диалог; признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий используется упражнение, направленное на наблюдение за словами, имеющими одинаковую часть, но

не являющимися однокоренными. Учащиеся обсуждают, почему данные слова не являются однокоренными, выделяют признаки однокоренных слов, учатся вести конструктивный диалог по выполнению данного упражнения.

Также используется задание на нахождение однокоренных слов. Дается стихотворение на какую-либо тематику, в котором обязательно присутствуют однокоренные слова, из него детям предлагается выписать все слова с одинаковым корнем и выделить его, затем высказать свое мнение, аргументировать свою точку зрения, почему выписанные слова являются однокоренными.

В следующем задании из списка слов учащимся необходимо выбрать однокоренные слова и записать их в строчку, начиная со слова, обозначающего предмет, затем действие предмета, затем признак предмета. Параллельно происходит работа с неизвестным словом. Примеры ряда слов: провод, переводить, безводный, наводчик; нож, ножка, ножовка, ножницы; моряк, уморился, море, морской; носить, носовой, носик, нос; водитель, водяной, безводный, наводнение; горка, сторел, пригорок, горняк. Также необходимо доказать с помощью правила, почему слова являются однокоренными, почему учащийся выбрал именно такой порядок слов.

На освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии проводится задание «за или против». С помощью проектора, компьютера и интерактивной доски на слайде изображаются утверждения по изученной теме, и учащиеся ставят в тетрадях знак «+» или «-» (за или против). Затем проводится взаимопроверка и устно учащиеся отвечают, почему были согласны или не согласны.

В разделе «Части слова. Суффикс» для освоения способов решения проблем творческого и поискового характера используются упражнения и задания с «хитростью». Например:

Как большой дом превратить в маленький? (добавить суффикс -ик-)

Как из маленького хвостика сделать большой? (отнять суффикс -ик-)

Можно ли превратить рыбу в человека? (можно, добавив суффикс -ак-)

Можно ли из одного стола построить столовую? (можно, если добавить суффикс -ов- и окончание -ая.)

Что нужно отнять у лесника, чтобы получилась роща? (отнять суффикс -ник-)

Что нужно отбросить трактористу, чтобы получить машину? (отбросить суффикс -ист-) [6].

Также используется игровое задание, в котором учащиеся с учителем выясняют, сколько суффиксов можно образовать из одного слова. Выигрывает тот, кто образует больше слов из дан-

ного, с помощью добавления различных суффиксов. Также проводится игра «суффиксальный аукцион», где учащиеся вспоминают как можно больше суффиксов, выигрывает тот, кто назовет последний суффикс.

В разделе «Части слова. Приставка» используется задание на определение значения приставки в слове (на слайде изображено несколько рисунков с мальчиком, который въезжает в ворота, выезжает из ворот, переезжает кочку, объезжает яму, задача детей сказать, что он делает, и определить в названных словах приставку, её значение).

Используется также задание на составление слов из имеющихся приставок: учитель говорит о том, что он шёл к ребятам на урок и нёс карточки слов, но они все разлетелись от ветра и перепутались, задача ребят сопоставить имеющиеся приставки и части слов верно. Пример частей слов и приставок:

Под- рыл
на- летел
от- сказать
за- рисовать.

Также используется задание, в котором учитель предлагает детям рассказать, что они будут делать в какой-либо ситуации. Например, учитель называет приставки, а ученики пробуют догадаться о том, к какому слову их нужно приставить: «Представьте, что вы сидите перед телевизором. Что вы сделаете?»

В-
Пере-

Представьте, что сидите на стуле около стола.

Подо-
Ото-

Представьте, что перед вами лужа. Что вы сделаете?

Пере-
За-

Таким образом, в рамках предметной области «Русский язык» можно использовать инструментарий по достижению младшими школьниками метапредметных результатов, никак не разрушая учебный процесс, а наоборот, дополняя его новыми интересными, творческими и креативными заданиями и упражнениями, которые сочетают овладение данными результатами совместно с обучением русскому языку.

Данная работа отражает также возможность применения на уроках русского языка не только традиционных страниц учебника по русскому языку, но и работу, отличающуюся новыми непривычными инструкциями, что способствует формированию умения младших школьников ориентироваться в необычной незнакомой учебной ситуации, а также способствует формированию определенных универсальных учебных действий (УУД) в рамках ФГОС НОО [7].

Библиографический список

1. Ковалева Г.С. *Планируемые результаты начального общего образования*. Под редакцией Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. Москва, 2009.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения*. Available at: <http://standart.edu.ru>
3. Кондакова А.М. *Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект*. Под редакцией В.В. Козлова, А.М. Кондакова. Москва, 2009.
4. Сальникова Т.П. *Педагогические технологии: учебное пособие* Автор-составитель Т.П. Сальникова. Москва: ТЦ Сфера, 2009.
5. Бройде М. *Русский язык в упражнениях и играх*. Москва, 2008.
6. Шкатова О.Ю. Игровые задания на уроках русского языка. *Газеты «Русский язык»*, № 48; 2003. Изд. Дом «Первое сентября». Available at: <http://rus.1september.ru/uroki/>
7. Асмолов А.Г. *Виды универсальных учебных действий. Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли*. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2010.

References

1. Kovaleva G.S. *Planiruemye rezultaty nachalnogo obschego obrazovaniya*. Pod redakciej G.S. Kovalevoj, O.B. Loginovoj. Moskva, 2009.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachalnogo obschego obrazovaniya vtorogo pokoleniya*. Available at: <http://standart.edu.ru>
3. Kondakova A.M. *Fundamental'noe yadro soderzhaniya obschego obrazovaniya: proekt*. Pod redakciej V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. Moskva, 2009.
4. Sal'nikova T.P. *Pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie* Avtor-sostavitel' T.P. Sal'nikova. Moskva: TC Sfera, 2009.
5. Brojde M. *Russkij yazyk v upravneniyah i igrakh*. Moskva, 2008.
6. Shkatova O.Yu. Igrovyje zadaniya na urokah russkogo yazyka. *Gazety «Russkij yazyk»*, № 48; 2003. Izd. Dom «Pervoe sentyabrya». Available at: <http://rus.1september.ru/uroki/>
7. Asmolov A.G. *Vidy universal'nyh uchebnyh dejstvij. Kak proektirovat' uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli*. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 17.10.17

УДК 398.22 (=512. 157)

Satanar M.T., MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: satanar68@mail.ru**Illarionov V.V.**, Doctor of Sciences (Philology), North-Eastern Federal University, (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru

UNDERSTANDING OF "AGYS IILEEKH-SAGALAAKH AAN IYE DOIDU" EPIC FORMULA IN THE CONTEXT OF THE UNIFIED FIELD THEORY IN PHYSICS. Nowadays, in investigation of the Sakha people's spiritual space – olonkho deep and holistic studies are widely used, especially, it is important to apply disciplines and branches of humanities to some extent connected with the folklore, beginning with the folklore studies itself and ending with applied and theoretical study of philosophy. In the Yakut epic heritage the syncretism of mythological thinking with its infinite imagination, exaggeration, inherent mythologizing ideas and concepts keeps rational interpretation from the point of view of the modern scientific worldview. The aim of the article is to carry out a structural and semantic analysis of the word expression of the cosmological object "agys iileekh-sagalaakh aan iye doidu", which is a constant epithet in the Yakut olonkho, relating to extra-scientific form of knowledge. The methods of observation, comparative analysis, synthesis, hermeneutics are used. The analysis has shown that there are relevant and parallel concepts in both archaic worldview and modern scientific cosmology.

Key words: myth, olonkho, worldview, mythological worldview, epic world.

M.T. Сатанар, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,E-mail: satanar68@mail.ru**В.В. Илларионов**, д-р филол. наук, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,E-mail: 445325@mail.ru

МИРОПОНИМАНИЕ ЭПИЧЕСКОЙ ФОРМУЛЫ "АБЫС ИИЛЭЭХ-САБАЛААХ ААН ИЙЭ ДОЙДУ" В СВЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЕДИНОГО ПОЛЯ

Сегодня, во время углубленного изучения и целостного исследования духовного космоса народа саха-олонхо, под-ключение в исследованиях смежных отраслей гуманитарных наук, начиная от собственной фольклористики, заканчивая прикладными, теоретическими направлениями философии, а также и естественных наук, особенно актуально. В якутском эпическом наследии синкретизм мифологического мышления с неиссекаемой фантазией, гиперболизацией, присущей мифологизированностью представлений и понятий, хранит в себе и рациональное истолкование с точки зрения современного научного мировоззрения. Целью статьи является структурно-семантический анализ выражения космологического объекта "абыс иилээх-сабалаах аан ийэ дойду", являющийся постоянным эпитетом якутского олонхо, относящегося к вненаучной форме познания. Используются методы обзорного, компаративного анализа, синтеза, герменевтики. Анализ показал, что прослеживается адекватность и параллелизм представлений архаического мировоззрения и современной научной космологии.

Ключевые слова: миф, олонхо, космология, картина мира, мифологическое мировоззрение, эпическая страна.

Во все времена одной из основных проблем познания человечества были представления о происхождении мира, о возникновении человечества. Якутское эпическое наследие особенно богато обилием мифологических сюжетов. Картина мира, среда обитания изображаются через образные системы. Вспомним суждение А.Н. Чанышева: «Мифологическое мировоззрение строится в основном из образов». Как подчёркивает Гегель, «миф есть всегда форма изложения, которая принадлежала к более древней стадии, вносит чувственные образы, изготовленные для представления, а не мысли». Метод аналогии в мифологическом мировоззрении проявляется, главным образом, в том, что мифологическое мировоззрение формируется путем перенесения на природу чуждых ей свойств человеческого ряда. В этом и состоит центральная, главная особенность мифологического мировоззрения» [1, с. 46]. В процессе творения человеком своими руками предметов, с ископом веков им управляло неумное желание докопаться до истины и сути вещей, воспринимая это свое «творение» результатом деятельности самого «творца». Отсюда невидимой линией проистекает осознание человеком себя как части Вселенной, признание своей включенности в эволюцию всего мироздания [2, с. 31], что в якутских ориентирах проявляется особенно выразительно – в устроении жизни, судьбы действовать в унисон с законами природы, вписываясь в единый поток всецелостного существования. Общий обзор мифов разных народов мира, посвященные космогоническим и космологическим представлениям, а именно представления о происхождении мира, о возникновении Земли, о состоянии и структуре Вселенной в основном идентичны, имея известные отголоски сходства. Происхождение мира во всех мифах разных народов мира условно можно выразить одной схемой: образование Вселенной – возникновение Земли – происхождение жизни на Земле [3, с. 8]. Мифы древних народов являются свидетельством устойчивого унаследования общих системных связей мифологической картины мира, в частности в архаическом эпосе олонхо – традиция существования обрывков-упоминаний о происхождении мира-первоначала яв-

ляются доказательством о некогда существовавшем глубинном истолковании происхождения мира [4, с. 14].

Из первых философов в становлении космологии большой вклад внесли Платон, Аристотель, Птолемей, Пифагор. Начиная с геоцентрической системы мира, а далее и к гелиоцентрической, и наконец, к системам галактик, космологические представления менялись на основе не только влияния религии, но и развития человеческого познания. Наблюдения Евдокса за объектами Космоса положили начало научной космологии, основывающейся на показаниях и выводах астрофизики и звездной астрономии. С тех пор научная космология прошла длинный, интересный путь своего развития. В России в начале 20 века идеи космизма были поддержаны и развиты К.Э. Циолковским, В.И. Вернадским, А.Н. Умовым. Современная научная космология основывается на концепции системы Галактик.

В олонхо, как космологический объект внимания заслуживает эпическая страна "аан дойду", имеющая постоянный эпитет "абыс иилээх-сабалаах". К этой устойчивой употребляемой конструкции обращались в своих работах многие авторы. И.А. Худяков интерпретировал его как «восьмигранная, важная, бугристая гладкая мать вселенная» [5, с. 132]. В.Л. Серошевский переводил как «восьмиугольный мир» [6, с. 187]. А.Е. Кулаковский не согласился с мнениями предыдущих авторов и отметил, что «... признаки земли "и" и "саба" прилагаются к ней просто для выражения ее гористости и разнообразия характера поверхности по окраинам, а не для обозначения ее восьмигранности» и понимал ее так: «со многими окраинами мать-земля» [7, с. 11]. Г.М. Эргис выражение "абыс иилээх-сабалаах" переводится как «восьмиугольная восьмигранная» и изображает разнообразие земной поверхности вообще, причем абыс – это «украшающий» эпитет, назван по аллитерации с "аан ийэ дойду"» [8, с. 390]. Г.М. Васильев, соглашаясь с Эргисом в том, что число абыс означает «множество», даёт иное толкование словосочетанию "иилээх-сабалаах", которое означает "горизонт", т. е. "абыс иилээх-сабалаах" переводит как «с горизонтом без конца, с далью беспредельной». Есть еще и другое объяснение выражению – В.М. Ионов придержи-

вался мнения, что якуты различают кроме основных четырех, и промежуточные направления. В.М. Ионова дополнил Е.С. Сидорова, объяснив это следующим образом: «<...> “иул” означая черту, окружности, передает понятие предела, а производное от слова “саба” – “сабалааһын” означает “начинать, начинание”, т.е. “саба” означает и начало. Отсюда следует, “иулээх-сабалаах” в данном контексте означает “имеющая начало и предел”. Что касается количества этих пределов – восемь, то оно связано с мифологией древней Азии. Деление мира на несколько отдельных частей или сторон было широко распространено в древнем мире. В частности, представление о восьмистороннем мире распространено в монгольском эпосе, где говорится о “всех четырех сторонах” и о “всех восьми направлениях мира” [9, с. 114 – 116]. Д.С.Макаров объяснил, что смысл этих слов вполне раскрывается в свете пространственных представлений. Слова “абыс иулээх-сабалаах” обозначают не какую-то гористость или не какие-то восемь обручей или восемь ободьев, а восемь горизонтальных пространственных направлений, по которым распростерты Земля, небо и весь Мир [10, с. 23]. Вместе с тем, в современных условиях возникают новые научные теории и методы, ускоряются культурные процессы, в силу которых прежние истины в области человеческих знаний подвергаются пересмотру. В контексте таких размышлений представляется своевременным анализ эпической формулы олонхо “абыс иулээх сабалаах аан ийэ дойду” с междисциплинарных позиций. Ведь сегодня становится очевидным, что нет непреодолимых барьеров между гуманитарными и естественными науками. И действительно, мир, в познании одной реальности, одной совокупности истин, одинаково открыта со всех позиций исследований, которые могут взаимообогащать и взаимодополнять друг друга своими методами и опытом [11, с. 46].

Анализ сущностной информации “аан ийэ дойду”

Трехсоставность мироздания широко функционирует в различных древнейших культурных традициях мира (в вавилонской космологии, в индийских Ведах, в древнекитайской культуре, в архаичных религиозных верованиях коренных народов Сибири, в представлениях древних ацтеков мезоамерики и т. д.). Эта модель космологических представлений отчетливо прослеживается и в таких развитых религиях, как библия, ислам, буддизм [12, с. 74]. А.С. Попова считает, что миры подземный, земной и небесный, из которых состоит мифологическое пространство олонхо, при проведении параллелей с современным научным мировоззрением, могут являться цивилизациями других солнечных систем [13, с. 52]. В олонхо образная система описания и объяснения картины мира в свете вечного кругооборота видимого и невидимого, пространства и времени, говорит о том, что жизнь на нашей планете “аан ийэ дойду” тесно связана со структурой всего космического пространства. В начале попытаемся дать подробный анализ выражения “аан ийэ дойду” по смыслу, передающий в сжатом виде информацию о космологических представлениях, в ходе которого на наш взгляд, необходимо учесть манеру, склад и особенности якутского мышления. В толковом словаре якутского языка “аан” в переводе на русский означает «проем, отверстие, проход, предназначенный для входа, выхода, а также дверь» [14, с. 149]. Если подойти к разбору этого вопроса с учетом национальной специфики способа мышления древнего саха, то важно заметить, что в традиции предков устойчиво укоренилось использование дополнения “аан” в случаях, когда речь идет о величественном, глубоко уважаемом, таинственном, а главное – хранящем неизвестный характер реакции, связанное с поверьем “аан кэннигэр туох күүтэрэ биллибэт” (известно, что ждет за этой дверью). В подтверждение можно привести примеры использования “аан” в таких словосочетаниях, как: “аан талыы Айылба” (величественная матушка – природа), “Аан Алахчын Хотун” (дух – хозяйка Земли), что в смысловой интерпретации означает – до настоящего времени еще хранящее неизведанное. Известно также действия заклинателей – алгысчытов, которые перед посвящением благословительных слов верхним божествам, преподнося угощение духу – хозяину огня, “аал уот уччитин аанын аһаллар” т. е. открывают проход или дверь к верхним божествам через духа –хозяина огня. Таким образом, “аан ийэ дойду” может означать “срединная мать-земля, являющееся проходом в другие (нижний и верхний) миры”. Так: «В жертву отданная до сих пор жителям преисподних бездн – силам адьарайских племен, налетающим с высоты – силам вечно алчных небес, напастям обречена разымчивая на расхват, беззащитная эта Земля!» [15, с. 12]. Во многих эпических сказаниях олонхосуты указывают об этих “проходах”. Так по извилистому

проходу поднимаются ввысь богатырские кони. По огненному (солнечному) входу поднимается хозяйка Земли Аан Алахчын. По бездонной пропасти-дыре высываются богатыри-абаасы, истребляют лучших людей Земли. И здесь интересно сравнение вышеизложенного с идеей, высказанной отцом русской космонавтики К.Э. Циолковским в работе «Образование солнечных систем», где он последовательно и убедительно разъясняет возможное существование разумных существ и на других планетах, которым в свою очередь, свойственно переселяться с одной планеты на другую. Парадокс в том, что его предположения поддерживают и теория панспермии (перенос зародышей жизни с одной планеты на другую), и теория биохимического предопределения (имеется большое число планет, сходные по своим физическим свойствам с нашей планетой, следовательно, и на этих планетах могут возникнуть биохимические системы) [13, с. 165]. Идея о том, что жизнь может возникнуть в любой точке Вселенной высказал и выдающийся ученый В.И. Вернадский, учение которого подводит нас к пониманию и принятию извечного процесса переноса потока зародышей жизни из разных солнечных систем, и что самое отрадное – при существовании на падаемом планетном теле подходящих условий жизни, развиваются [13, с. 167]. К.Э. Циолковский в своих раздумьях метко сравнивает реальное существование бесчисленных кадров небожителей с существованием атомов, которых никто не видел, однако их присутствие неоспоримо, и далее развёрнутым образом констатирует те солидные основания, на которых строится его гипотеза:

1. «Все триллионы солнц и все разреженные газообразные массы небес составлены из того же вещества, из которого и составлена Земля.
2. Все планеты отделились от солнц. Поэтому и они составлены из такой же материи, из которой образована наша планета.
3. Все небесные тела подвержены силе тяжести. Поэтому тяжесть находится на всех планетах.
4. На всех больших планетах находятся жидкости и газы.
5. Все планеты освещены одними и теми же лучами своих Солнц.

6. Почти все планеты имеют сутки и времена года.

Из чего очевидно, что планеты разных солнечных систем отличаются друг от друга не качественно, а количественно... » [13, с. 68]. Таким образом, можно интерпретировать, что возникновение жизни на планете Земля – это не единовременный факт. Весьма интересным моментом являются также ведические писания, свидетельствующие о том, что материальное творение состоит из бесчисленного множества планет, а далее в научном описании устройства Вселенной описываются три уровня, в которых расположены планетные системы. В материальном мире, представляющей собой лишь одну четверть творения духовного, наша солнечная система из 14-ти материальных планетарных систем является 7-й системой, а если точнее – высшей среди низших, низшей среди высших, являясь единственным проходом в остальные планетарные системы [16].

Анализ сущностной информации “абыс иулээх-сабалаах аан ийэ дойду”

Во всех уровнях материи с микромира до макромира – все подчинено вращательному движению. Понятие вращения в олонхо имеет очень большое значение, являясь основой понятия возникновения противоположных сил и жизней, т. е. мира и антимира. Космологические представления сказителей по-своему оригинально трактуют вращение земли вокруг своей оси через мифический объект Аал Лууп мас (мировое древо), где живет Дух-хозяйка Земли, во всем великолепии художественно-поэтического описания: «Вот поэтому, говорят, великое древо Аар-Лууп, широко раскинув ветви свои не проникает верхушками их за край ненасытных небес, а простирает зеленую сень над простором средней земли, восемьдесят восемь его толстых столбов-корней не прорастают в Нижний мир, а распадаются в толще земли... » [15, с. 50], указывается вращение планеты вокруг своей оси, геомагнитное поле Земли [13, с. 38]. Интересно также отметить, что в «Ригведе» древнеиндийских Вед, земная обитель ассоциируется с островом, где растет дерево [17]. Далее, в эпическом мировоззрении олонхо, верхний и нижний миры абаасы наделены пояснением “төттөрү эргиирдээхтэр”, что в переводе означает “имеют обратные вращения” [13, с. 53]. Как упоминалось выше, в науке вращение любого материального объекта вокруг своей оси является его неотъемлемым свойством. Из девяти планет солнечной системы, большая часть планет вращаются вокруг своей оси в одну сторону, исключения составляют лишь две планеты – Венера и Уран, вращаясь вокруг своей оси

в противоположную сторону. Важно заметить, что относительно Земли Венеры находится ближе к Солнцу, а орбита вращения Урана находится за орбитой вращения Земли вокруг Солнца. В этом случае тоже прослеживается параллелизм представлений. Приступая к описанию выражения “*абыс иилээх-сабалаах аан ийэ дойду*”, необходимо обратить внимание на то, что взгляд на мироустройство современной физики заключается в следующем: все в природе состоит из многочисленных уровней (микромир, макромир, мегамир), представляя собой суперсимметричный, единый, неограниченный континуум, заполняющий всю Вселенную, и называется он единым полем материи. Например: вычисление удельных орбитальных моментов механического движения у Меркурия, и далее остальных планет, а также их спиновых моментов (т.е. вращения вокруг Солнца и вокруг своих осей) показало, что значения этих моментов полностью укладываются в известную квантовую формулу Бора для орбитального движения электрона в атоме. Пример этот мы привели только для того, чтобы обратить ваш взор на существование системных связей и родственных мотиваций между научными воззрениями и древним мировоззрением олонхо. Конструкция мироздания олонхо на наш взгляд, имеет свои отголоски со структурой Солнечной системы, а далее в соответствии с теорией единого поля, параллели и в ракурсе структуры галактик и Вселенной. Если “*ии*” – черта округлости, “*саба*” – горизонт, видимый издали, то постоянный эпитет “*абыс иилээх-сабалаах*” может означать орбиты вращения восьми планет нашей Солнечной системы относительно Земли, идентично насплавываясь в высшие порядки, вплоть до Абсолюта. Таким образом, в развернутом виде внутренняя организация содержания эпической формулы “*абыс иилээх-сабалаах аан ийэ дойду*” выглядит как “с восемью орбитами, видимых

на горизонте, срединная мать-земля, являющаяся единственным проходом в другие миры”, через структуру просвечивается и продолжение передачи сообщения – идентично повторяющиеся и в сторону более высоких наслоений, связанных между собой иерархически. В таком контексте рассуждений, анализ эпической формулы, не только более очерченно и выразительно вырисовывает переключение древнеякутского мирознания с современной наукой, но и призывает провести параллели с погружением в природу самого человека (психология, трансперсональная психология, структурная антропология), как «генетического кода для расшифровки всеобщего единства» (термин К.Д. Уткина). Ведь древнеякутское сознание помимо общих представлений, познаний Вселенной, углубленно изучало тело, дух и сознание своей сути в контексте взаимосвязей с природными, пространственными закономерностями всеобщего Бытия. И это имеет прямое отношение в вопросу восстановления целостности и полноты собственной культуры.

Таким образом, анализ эпической формулы “*абыс иилээх – сабалаах аан ийэ дойду*” показал, что мировоззрение олонхо, при проведении параллелей научных воззрений космологии, отличается по восприятию и сложной систематике, философскому ориентиру и языку изложения. Вместе с тем, и современная наука, и мифологизированные знания народов с родственными мировоззренческими мотивациями, по сути, раскрывают природу одних и тех же, понятий и явлений. Конвергенция естественных и гуманитарных наук, проводником которой является синергетика, приводит к тезису о нарративизации знания как о всеобщем процессе, происходящем в той или иной степени во всех областях знания. Образ олонхо может быть дан через научный нарратив.

Библиографический список

1. Чанышев А.Н. *Эгейская предфилософия*. Москва: Издательство Московский университет, 1970.
2. Бравина Р.И. *Концепция жизни и смерти в культуре этноса*. Новосибирск: «Наука» РАН, 2005.
3. Попова А.С. *Логико-гносеологический анализ космологического содержания олонхо*. Автореферат диссертации ...кандидата философских наук. Якутск, 1996.
4. Уткин К.Д. *Генезис якутской предфилософии: мировоззренческий комплекс*. Книга 7. Якутск: НКИ “Бичик”, 2010.
5. Худяков И.А. *Верхоянский сборник: якутские сказки, песни, загадки и пословицы, а также русские сказки, записанные в Верхоянском округе*. Иркутск: Изд. на средства И.М. Сибирякова, 1890.
6. Серошевский В.Л. *Якуты: Опыт этнографического исследования*. Под редакцией Н.И. Веселовского, 2-е изд. Москва, 1993.
7. Кулаковский А.Е. *Научные труды*. Якутск: Книжное издательство, 1979.
8. Оросин К.Г. *Дьулуруйар Ньургун Боотур*. Дьокуускай: Гос. Издат, ЯАССР, 1947.
9. Сидоров Е.С. *Образ мира у древних якутов*. Эпическое творчество народов Сибири и Дальнего Востока: матер. Всесоюз. конф. фольклористов. Якутск, 1978.
10. Макаров Д.С. *Народная мудрость: знания и представления*. Якутск: Книжное издательство, 1983.
11. Hacking, Ian. *The Disunities of the Sciences*. Gallison, Peter and Stamp, David J. The Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power. Stanford University Press, 1996.
12. Избекова Е.И. *Числительные в олонхо: Структура и семантика*. Якутск: ИД СВФУ, 2014.
13. Попова А.С. *Олонхо атыгар мэнэстэн*. Дьокуускай: Медиа-холдинг «Якутия», 2010.
14. *Толковый словарь якутского языка*. Под общей редакцией академика Академии наук РС(Я) П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2004.
15. Ойунский П.А. *Ньургун Боотур Стремительный*. Перевод В. Державина, Якутск: Якутское книжное издательство, 1975.
16. Бхактиведанта А.Ч. Свами. *Шримад Бхагаватам*. Песнь 1. Творение. 1962;. 1965; Часть 1.
17. Бонгард – Левин Г.М. *Древнеиндийская цивилизация*. Москва: Наука, 1993.

References

1. Chanyshv A.N. *‘Egejskaya predfilosofiya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskij universitet, 1970.
2. Bravina R.I. *Koncepciya zhizni i smerti v kul'ture `etnosa*. Novosibirsk: «Nauka» RAN, 2005.
3. Popova A.S. *Logiko-gnoseologicheskij analiz kosmologicheskogo soderzhaniya olonho*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata filosofskih nauk. Yakutsk, 1996.
4. Utkin K.D. *Genezis yakutskoj predfilosofii: mirovozzrencheskij kompleks*. Kniga 7. Yakutsk: NKI “Bichik”, 2010.
5. Hudyakov I.A. *Verhoyanskij sbornik: yakutskie skazki, pesni, zagadki i poslovicy, a takzhe russkie skazki, zapisannye v Verhoyanskom okruge*. Irkutsk: Izd. na sredstva I.M. Sibiryakova, 1890.
6. Seroshevskij V.L. *Yakuty: Opyt `etnograficheskogo issledovaniya*. Pod redakciej N.I. Veselovskogo, 2-e izd. Moskva, 1993.
7. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
8. Orosin K.G. *D'ulurujar N'urgun Bootur*. D'okuuskaj: Gos. Izdat, YaASSR, 1947.
9. Sidorov E.S. *Obraz mira u drevnih yakutov*. `Epicheskoe tvorchestvo narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka: mater. Vsesoyuz. konf. fol'kloristov. Yakutsk, 1978.
10. Makarov D.S. *Narodnaya mudrost': znaniya i predstavleniya*. Yakutsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1983.
11. Hacking, Ian. *The Disunities of the Sciences*. Gallison, Peter and Stamp, David J. The Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power. Stanford University Press, 1996.
12. Izbekova E.I. *Chislitel'nye v olonho: Struktura i semantika*. Yakutsk: ID SVFU, 2014.
13. Popova A.S. *Olonho atygar m`en`est`en*. D'okuuskaj: Media-holding «Yakutiya», 2010.
14. *Tolkovyy slovar' yakutskogo yazyka*. Pod obschej redakciej akademika Akademii nauk RS(Ya) P.A. Slepцова. Novosibirsk: Nauka, 2004.
15. Ojunsckij P.A. *Nyurgun Bootur Stremitel'nyj*. Perevod V. Derzhavina, Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
16. Bhaktivedanta A.Ch. Svami. *Shrimad Bhagavatam*. Pesn' 1. Tvorenie. 1962;. 1965; Chast' 1.
17. Bongard – Levin G.M. *Drevneindijskaya civilizaciya*. Moskva: Nauka, 1993.

Статья поступила в редакцию 22.10.17

УДК 81-119

Bets M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of History of Theatre, Literature and Music, Novosibirsk State Theatre Institute (Novosibirsk, Russia), E-mail: vollens@mail.ru

Lushpey A.A., senior teacher, Department of Literature and Russian, Kemerovo State Institute of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: ana1534@ya.ru

DIALECT WORLDVIEW AS A LINGUOCULTUROLOGICAL PHENOMENON (AS EXEMPLIFIED IN DIALECTICISMS OF THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES). The modern linguistics tries to comprehend a language from various points of view. It is important to find an answer to the question why this or that phenomenon appears, what impact it has had on the development of the modern state of the language, what transformations the language undergoes throughout history. To understand the nature of one language is possible, when you study all conditions in terms of which it existed, to consider the cultural situation. A key instrument of such linguocultural interpretation of the language is the study of its dialects, which contain forms that often disappeared from the general literary use, which are the specific linguistic features of a particular region. The consideration of dialecticisms may often give answers to the questions that were difficult to answer before, because the inner form of some word became dark, the meaning was changed and separated from the original, it was obtained an additional connotation that determined the frequency of the use of the lexical item. However, not only the radical lexical items, but also the morphemic elements were changed, they have got their connotation, they could disappear or become commonly used. The Russian language, like German, has a regional linguistic variation, which is called a dialect. If the creation of the dialect effect in Russian is realized due to the developed system of the affixation, which is widely used by dialect speakers, so in the German language it is used more often the contraction, which is realized by combining of the stylistically neutral component with some dialecticism, which adds special dialectal meaning to the word, which is neutral in standard language.

Key words: dialect worldview, linguistic stigmatization, pejorativity, word-formative formant.

М.В. Бец, канд. филол. наук, доц. каф. истории театра литературы и музыки Новосибирского государственного театрального института, г. Новосибирск, E-mail: vollens@mail.ru

А.А. Лушпей, ст. преп. каф. литературы и русского языка Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово, E-mail: ana1534@ya.ru

ДИАЛЕКТНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТИЗМОВ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Язык как уникальный феномен человеческой природы постоянно привлекал внимание учёных самых различных отраслей науки. Отражение в языке человеческого бытия не всегда признавалось лингвистами, однако ещё в средние века для ряда философов такое определение являлось непреложной истиной. Работы Э.Б. де Кондильяка и В. фон Гумбольдта во многом предопределили обращение современной лингвистики к когнитивным процессам. Представители *неогумбольдтианства* в своих трудах обосновали существование особой картины мира, языковой, что детерминировало появление и разработку эмпирической базы термина «диалектная картина мира». Исследование диалектизмов как структурных элементов обозначенной нами картины мира традиционно проводится в спектре, отражающем иерархическую природу системы языка. Рассмотрение в настоящей статье диалектных дериватов русского и немецкого языков на словообразовательном уровне обусловлено актуальностью подобного рода исследований, направленных на восполнение пробелов в описании диалектной картины мира. Особая значимость исследования связана с рассмотрением производной лексики в рамках лингвокультурологического аспекта, подразумеваемого при освещении вопроса о необходимости изучения языка в контексте концептуальной взаимосвязи его структурообразующих элементов. Результатом такого подхода явился представленный в статье анализ функциональных особенностей словообразовательных моделей русского и немецкого языка, наличие которых обусловлено различным историческим развитием.

Ключевые слова: диалектная картина мира, языковая стигматизация, пейоративность, словообразовательный формант.

Феномен диалектной картины мира традиционно принято рассматривать в контексте немецкой философии XX века, которая самой последовательностью развития своих направлений исследования предопределила появление и эмпирическое обоснование целого ряда терминов, среди которых важными признаются нами такие, как «языковая картина мира» и «диалектная картина мира». Не останавливаясь подробно на толковании и описании понятия «языковая картина» вследствие того, что подобное рассмотрение не входит в круг поставленных нами задач, скажем лишь о том, что оно трактуется в рамках идей В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев, в частности, Л. Вайсгерберга, о внутренней форме языка, с одной стороны, и идей американской этнолингвистики (гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа), с другой.

Формирование понятия «диалектная картина мира» явилось результатом и одновременно логичным продолжением процесса рассмотрения идиоэтнического языка как противоположного литературному, нормативному и кодифицированному. Диалект противопоставляется общенациональному языку не только по критерии отсутствия или наличия кодификации, но и по целому ряду других характеристик, среди которых отмечается архаичность, альтернативная форма освоения действительности, широкий спектр единиц для коннотативной окраски (вплоть до пейоративности и процессов языковой стигматизации).

Термин «диалектная картина мира» представляет собой достаточно широкое семантическое поле дефиниций, под которыми мы подразумеваем определённое устройство системы специфических языковых единиц, эксплицированных в соответствии с иерархией языка в целом, причём приоритетным для нас становится рассмотрение диалектизмов на словообразовательном уровне, отражающем когнитивные процессы речепорождения носителей диалекта. Отличительной особенностью диалектной картины мира является её естественный характер, детерминированный относительной замкнутостью диалектного коллектива, отражение особенности уклада быта и близости к природе, особенности восприятия человека в системе традиционной системы ценностей, эксплицированных в устной речевой деятельности диалектоносителя.

На протяжении долгого времени изучение диалекта в отечественной лингвистике проводилось на фонетическом и лексическом уровне, лишь в конце XX века появляется новый аспект рассмотрения диалектных единиц, связанный со становлением словообразования как отдельной науки о языке. Становится актуальным исследование с когнитивных позиций словообразовательной системы, её структурных единиц: словообразовательных типов, гнезд и ниш. Среди фундаментальных работ исследователей диалекта как системы словообразовательных единиц на синтагматическом и парадигматическом уровне тра-

диционно называют работы учёных кемеровской словообразовательной школы.

Рассмотрение диалектизмов в словообразовательном аспекте обусловлено тем положением, что на уровне словообразовательных значений представлены в том или ином виде знания носителя языка об окружающей действительности, особого рода свёрнутые суждения о том или ином предмете. Важным структурным компонентом лексико-словообразовательного значения является формант, носитель не только словообразовательного, но и лексического значения. Среди широкого спектра формантов русского языка особый интерес исследователей вызывают архаичные суффиксы, функционирующие преимущественно в диалектной системе национального языка. К их числу относится формант уш/а, представляющий собой средство языковой стигматизации носителя диалекта при номинации людей в различных аспектах жизнедеятельности. Подтверждением гипотезы о преимущественно диалектной сфере функционирования форманта является тот факт, что в словаре С.И.Ожегова представлены лишь восемь дериватов с уш/а (*волокуша, горбуша, дорогуша, квакуша, клуша, кликуша, копуша, чинуша*), в абсолютном большинстве случаев идущих с пометкой разговорных, фамильярно окрашенных слов [2]. Вместе с тем, в диалектологических словарях русского языка мы насчитываем уже около шестисот производных слов с интересующим нас формантом. Эксплицированность такого рода дериватов в диалектной системе русского языка отражает процессы альтернативного познания окружающего мира диалектоносителем.

Анализируя представленный в диалектных словарях русского языка перечень производных слов с формантом уш/а, мы выделяем в отдельную тематическую группу диалектизмы, номинирующие женщину в различных аспектах. Исследовательский интерес к подобного рода дериватам обусловлен их яркой эмоциональной окраской широкого спектра: от мелиоративной и нейтральной до пейоративной, причём значимым для нас является факт доминирования слов с пейоративной окраской, что позволяет говорить о функции языковой стигматизации форманта уш/а. Принимая во внимание всё вышесказанное, мы определяем в качестве одной из особенностей диалектной категоризации мира эмоциональную окрашенность номинации, подразумевающую наличие в ней субъективных элементов процесса речепорождения диалектоносителя, обращающего внимание на эмоциональные тональности.

Классифицируя представленные в диалектологических словарях русского языка диалектизмы с уш/а, номинирующие женщин, мы выделяем несколько тематических групп. К ядерной группе относятся дериваты, называющие женщин по *целесообразности и информативной наполненности речевого акта*: *балабуша* («болтун, пустомеля, балаболка, красноречивая») [1, с. 42]; *сикуша/секуша* («больно рассикалась, раскричалась, значит, вон через дом у нас живёт такая сердитая женщина, сикуша зовём, ругается часто со всеми», «сикуша – это чересчур бойка, ругается часто со всеми», «секушей и девуку называют, оторая кричать любит и ругается со всеми») [19, с. 209]; *чекуша* («чекуша-то чечочет, язык у её всегда с собой», «чекуша-та, что вольна ответить где нужно и где не нужно», «ох и чекуша она») [5, с. 524]; *щелкуша* («бойкий говорун, болтливая бабенка; сплетница; говорунья, тараторка») [3, с. 575]; *болтуша* («болтун, лгун; болтунья, лгунья», «и все наболтал, болтуша», «болтушу эту не води сюда: уши вянут слушать-то вас», «болтуша – и мужик, и баба у нас, болтает если») [9, с. 83]; *брякотуша, брякуша* («не осудите, че брякала я вам, че наплела; вот, скажут, какая брякуша старуха-то») [4, с. 62]; *вракуша; говоруша* («да и говоруша же ты, – Анна»; «помолчи немножко, говоруша!») [22, с. 84]; *калякуша* («калякуша то соседка приходила баяла да баяла, эдакой тараторки калякуши поискать, диен с огнем не сыщешь!») [14, с. 12]; *каркуша; клопуша/хлопуша* («она хлопуша такая! Она вам и сказки расскажет, и песни споёт, она говорушня») [5, с. 501]; *колотуша; потрекуша* («моя соседка такая потрекуша, просто кошмар», «да ты хоть немного помолчишь, потрекуша?») [5, с. 189]; *тырыкуша* («Слушай! Тырыкуша ведь она. Тырыкуша! Тырыкает сам не знаю что») [21, с. 339]; *блехотуша* («полно вам, слушаешь-то блехотушину, она ведь всё и блёкочет, всё и пересыпает из пустого в порожнее») [3, с. 380]; *бойкуша; лгуша; щекуча* («Варька у них такая щекуча») [8, с. 927] и др. Доминантный класс производных, представленных выше, вербализует отношение диалектоносителя к женщине через призму тра-

диционных ценностей, в рамках которых вступление в процесс коммуникации по незначительному поводу с употреблением множества слов оценивается как непродуктивное, следствием чего является пейоративность диалектизмов, достигаемая посредством языковой стигматизации формантом уш/а.

Близким по своему семантическому наполнению оказывается класс производных слов, номинирующих женщину в дихотомии «*вятность / невятность*» речи с акцентированием внимания на фонетическом уровне воспроизводства речи. В этой группе представлены следующие диалектизмы: *веньгуша* («уж эта баба веньгуша! розвеньгаться, и не слушал бы, бает столь-те жалобно да тоненько; ну и баяла бы просто без припева да без растяжки») [10, с. 118]; *вякуша* («баба вякуша, а любит поговорить») [11, с. 78]; *гаркуша; нявгуша; стрекотуша; опакуша* («помолчи уж лучше, опакуша») [24, с. 1] др. Пейоративность, просматриваемая в контексте употребления деривата, указывает на значимость адекватного восприятия информации для диалектоносителя, который подвергает языковой стигматизации женщину, в силу характера или строения артикуляционного аппарата не способную к полноценному общению.

Значимой в рамках аксиологического подхода к определению диалектной картины мира носителей русского языка является следующая группа дериватов с формантом уш/а, номинирующих женщину по внешнему виду и опрятности одежды: *клуша* («одалася клушей, окуталась кувалдой; праздник груша, а в будень клуша») [1, с. 153]; *хохлуша; варакуша; лягуша; нарядуша; расхлябуша* («расхлябалась она, едва идёт, расхлябуша така, нехороша») [19, с. 298]; *толстуша* («замуж-то вышла, толстуша така стала») [21, с. 213]; *колобуша* и др.

Если при определении коннотации дериватов в вышеопределённых нами группах мы выделяли пейоративность лексем как доминирующий, но не абсолютный признак, то в следующей группе производных слов функция языковой стигматизации форманта уш/а, консолидируясь с семантикой производящих основ, реализована во всех представленных примерах диалектного освоения должного поведения человека, конкретно женщины. Лени, распутство, брезгливость, злость и злоба, нелюдимость, ветреность, нечистоплотность – вот далеко не полный перечень качеств женщины, номинируемой при помощи суффикса уш/а: *балуша, потаскуша* («и охота тебе кь потаскуше идти?») [3, с. 396]; *разваруша* («эка развара!», «вялый, ленивый человек, более баба, разваруша») [1, с. 184]; *таскуша* («у Полины сноха таскуша, дома редко бывает, все где-то слоняется») [20, с. 301]; *брезгуша* («такой брезгуша, всем моргует», «Марфа-то, она такая брезгуша», «така брезгуша, ни в жисть посла его не будет ись») [9, с. 174]; *дикуша* («дикуша она у нас, кто незнакомый придет, за стол не затащишь») [12, с. 65]; *копуша; маракуша; моргуша* («баба дура-моргуша, ни ткать, ни прясть, ни чулка связать») [15, с. 257]; *мякуша* («на мужика и женщину мякуша говорят, вроде ругают так, мякушу всё заставлять надо, сам не может») [16, с. 81]; *мяргуша; неркуша* («ой, кака неркуша, и все-то нерка ворчит», «Зина неркуша эка, нерковата», «приеживала, дак вижу, что нерковата, а Ганька уж не набрчит никого», «о, кака неркуша у вас хозяйка, все ворчит») [17, с. 143]; *дрызгуша* («у ней, у дрызгуши, кругом грязь», «ты что там копаешься, дрызгуша») [23, с. 21]; *колобуша; бегуша* («мало уходили от мужа, так и звали: бегуша»; «така и кличка будет: бегуша») [6, с. 48]; *ругуша* («женился на бабе, вольная она, ругуша такая») [7, с. 575]; *хвостуша* («бегает, как хвостуша, хвостом вертит эта Катя») [8, с. 710].

Инаковость тематической группы диалектных лексем, номинирующих женщин по их социальной функции, определяется нами исходя из их нейтральной окраски, столь не свойственной дериватам с суффиксом уш/а, обозначающим лицо. На наш взгляд, нейтральная окраска слов в данном случае связана с тем, что поведение женщины в обществе здесь оценивается не в аксиологическом, а в функциональном аспекте, что роднит эту группу с номинациями орудий труда диалектоносителей, также не имеющими эмоционально-ценностной окраски, связанными с метафорическим переносом. К примеру: *рогоуша* («женщина, посылаемая сь приданым невесты (со скрутой) вь домь жениха и служащая при подклете, спальне новобрачных») [3, с. 437]; *рогоуша* («женщина, прислуживающая невесте и дающая ей советы перед первой брачной ночью») [19, с. 126]; *плакуша* («была бы кутья, а плакуши будут», «голоси всяк по своему покойнику, а плакуша по всем», «плакуши про-

вожали гроб до самого кладбища», «плакуша сидит рядом с невестой, начинает плач») [18, с. 79]; **зыкуша; заплакуша** («запела на заплаках, девка, которая водит») [13, с. 323-324]; **кликуша; волковуша** и др.

Заложенные в диалектной картине мира духовные ценности вербализуются в акте номинации значимых для диалектоносителя явлений, предметов окружающей действительности, человеческих качеств. В широком поле потенциальных формантов носитель диалекта интуитивно выбирает тот, который в силу своего лексико-словообразовательного значения способен эксплицировать спектр оценочных суждений, сформированных в соответствии с традиционной системой ценностей. Анализ диалектизмов на словообразовательном уровне позволяет описать фрагмент диалектной картины мира языка. Значимость словообразовательных средств и единиц обосновывается не только в рамках рассмотрения русского национального языка, но и в рамках немецкого, в структуре которого функционирует множество диалектных лексем с яркой оценочностью.

На сегодняшний день немецкий язык существует в нескольких вариантах: 1) литературный, нормативный язык, объединяющий все федеративные земли и служащий для формальной, а также официальной коммуникации; 2) диалекты, наличие которых обусловлено историческими условиями развития языка в целом и государства, территории которого существовали относительно автономно в культурном и социальном контексте. Диалектная неоднородность демонстрирует вариативность немецкого языка, неоформленность концептуальной языковой картины мира, что проявляется на различных языковых уровнях. В качестве примеров подобной неоднородности служат результаты рассмотрения способов номинации «женщины» в немецких диалектах, в которых вариативность проявляет себя не только в использовании специальных лексических единиц, употребляемых представителями преимущественно одного диалектного языкового сообщества, но и в принципах словообразования.

В научном дискурсе принято говорить о том, что немецкий литературный язык тяготеет к словосложению (например, *der Seemann* (*der See* + *der Mann*) – «моряк», *die Hausfrau* (*das Haus* + *die Frau*) – «домохозяйка»), при котором один компонент дополняет значение другого, преобразуя его в самостоятельную лексическую единицу. Отмечается также суффиксация и префиксация как продуктивные способы словообразования, концептуально расширяющие границы познания того или иного феномена, являющегося частью языковой картины мира. При этом суффиксы могут выступать в качестве конверсионного компонента (*der Blut* / кровь (существительное) + *-ig* = *blutig* / кровавый (прилагательное)), а префиксы и суффиксы – придавать дополнительное значение слову с определенной коннотацией (*ruhig* / спокойный + *un-* = *unruhig* / неспокойный)), изменять грамматические характеристики лексической единицы в рамках одной части речи (*der Tisch* / стол (существительное мужского рода) + *-chen* = *das Tischchen* / столик (существительное среднего рода)).

Подобное явление наблюдается и в диалектных вариантах немецкого языка, в которых используются компоненты словообразовательных моделей, не типичных для литературной нормы. При рассмотрении словообразовательных компонентов на материале анализа диалектизмов, употребляемых для обозначения женщин и формирующих одноименное концептуальное поле, необходимо отметить, что, в отличие от русского языка, в немецком нет универсальной морфемы, которая привносила бы дополнительный оттенок значения. Коррелирующие с территориальными признаками префиксы и суффиксы видоизменяются, что обусловлено историческим развитием языка, явлением первого и второго перебоев согласных, которые проходили неравномерно в разных регионах и повлияли на становление фонетической системы.

Так, например, в литературном немецком языке уменьшительно-ласкательными суффиксами являются морфемы *-chen/-lein*, в диалектах же встречаются альтернативные им варианты. *Mädchen* / литературный (далее *lit.* – прим. автора), девочка является общеупотребительной лексемой для обозначения девочки или девушки. В качестве диалектного варианта выступают лексемы с суффиксом *-l* – *Madl, Diandl, Dirndl, Deandl* / незамужняя молодая девушка в баварском диалекте (далее *bav.* – прим. автора), который вносит дополнительное значение, определяющее семейное положение женщины. Однако данный суффикс

может выступать в качестве уменьшительно-ласкательного как с положительной (+), так и с отрицательной (–) коннотацией: *Kätzchen* (лит.) – *Kätzl(e)* (швабский диалект (далее *шваб.* – прим. автора)) / кошечка (+); *Mäuschen* (лит.) – *Mäusl(e)* (шваб.) / мышка (+); *Schätzchen* (лит.) / дорогая (+) – *Schätzl(e)* (шваб.) / дорогуша (–).

К производным следующей словообразовательной диалектной модели относятся существительные, образованные от прилагательных или глаголов, оканчивающиеся на *-e*. Лексема *Quatschen* (лит.) / болтать – *Quätsche* (бав.) / болтушка, женщина, разговаривающая много по пустякам, имеет отрицательную коннотацию. При этом в литературном немецком языке мы встречаем лексему *Plaudertasche* с тем же значением, но образованную по другой модели – при помощи контракции двух корневых основ *plaudern+Tasche*. *Ehefrau* (лит.) / официально замужняя женщина – *Oide* (бав.) / замужняя женщина с пренебрежительной окраской (возможно, речь идет не об официальном браке, а о формальном проживании с мужчиной). *Alte Frau* (лит.) / пожилая женщина – *Alsche* (берлинский) / бабуля, *Olle* (бер.) / старуха, *Bäbe* (восточно-среднегерманский) / бабка, *Behle* (среднегерманский) / старуха. Все диалектные варианты для обозначения пожилой женщины, оканчивающиеся на *-e*, определяются как грубые и пренебрежительные. Таким образом, морфема *-e* в диалектах имеет сниженную стилистическую окраску, она добавляет лексическому значению оттенки оценочности с отрицательной коннотацией.

Как упоминалось выше, для немецкого языка характерным является способ словосложения. В диалектных вариантах такой способ словообразования находит свое функциональное применение диалектоносителями, способствуя обогащению словарного состава жителей региона. Нейтральное по стилистической окраске наименование женщины в немецком языке – *die Frau* – употребляется как для обозначения биологического пола, так и для официального обращения (вне зависимости от семейного положения), а также выступает в качестве продуктивного словообразовательного компонента в литературном языке и диалектных вариантах. В сочетании с различными корневыми основами концепт «die Frau» приобретает такие дополнительные характеристики, как уточнение, оценочность (мелиоративная и пейоративная), расширяется его полевая структура. Вместе с тем *Frauenarbeit* (лит.) – *Frauenarbad* (бав.), *Frauenarbeid* (шваб.) / женский труд, женская работа; *Frauenmantel* (лит.) – *Frauenmantl* (бав.), *Frauenmandel* (шваб.) / женское пальто. В такого рода примерах нейтральный по своей стилистической окраске словообразовательный компонент изменяет только семантическое значение.

Однако другим словообразовательным компонентом для обозначения женщины является *Weib* / баба с изначально сниженной стилистической окраской, следовательно, все дериваты, образованные с его помощью, будут стилистически окрашены, восприниматься как оценочные, использоваться при определенных коммуникативных условиях. *Vollweib* (лит.), *Voiweib* (бав.) / красота; *Mannweib* (лит.), *Mannweib* (бав.), *Mannweib* (шваб.) / мужеподобная женщина; *Mistweib* (лит.), *Mischdweib* (шваб.) / замазашка.

При рассмотрении примеров со словообразовательными компонентами *Frau* и *Weib* следует отметить, что их написание и произнесение в разных диалектах не изменяется, диалектную вариантность написания приобретают исключительно дополняющие контракционные компоненты. Это доказывает универсальность использования лексических единиц *die Frau* / *das Weib* как ключевых концептов в развитии культуры народа, что подтверждает наличие неизменяемого компонента *Mann*, исходное значение которого – «человек, мужчина» – входит в систему базисных лингвокультурных концептов.

Традиции, культурное развитие народа, формирование стереотипности мышления находят свое отражение в национальном языке. Изучение диалектных особенностей помогает детально разобраться в продуктивности использования словообразовательных элементов, понять их природу, выявить закономерности, которые повлияли на становление литературной нормы. Анализ моделей словообразования в компаративистском аспекте (на примере производных диалектизмов русского и немецкого языков) позволил затронуть проблему рассмотрения способов создания оценочности, изучить приемы, которыми пользуются представители региональных культурных сообществ.

Библиографический список

1. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1998; Т. 1: 699.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Б. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: А ТЕМП, 2006: 938.
3. *Словарь областного вологодского наречия: по рукописи П.А. Дилакторского*. Санкт-Петербург: Наука, 2006: 677.
4. *Словарь пермских говоров*. Пермь: Кн. мир, 2000; 1: 605.
5. *Словарь пермских говоров*. Пермь: Кн. мир, 2002; 2: 574.
6. *Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей*. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петерб. ун-та, 1995; 2: 448.
7. *Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей*. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петерб. ун-та, 2002; 5: 662.
8. *Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей*. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петерб. ун-та, 2005; 6: 989.
9. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1968; 3: 362.
10. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1969; 4: 358.
11. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1970; 6: 360.
12. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1972; 8: 370.
13. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1977; 12: 368.
14. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1977; 13: 360.
15. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1982; 18: 368.
16. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1983; 19: 360.
17. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1986; 21: 362.
18. *Словарь русских народных говоров*. Санкт-Петербург: Наука, 1992; 27: 402.
19. *Словарь русских народных говоров*. Санкт-Петербург: Наука, 2000; 34: 368.
20. *Словарь русских народных говоров*. Санкт-Петербург: Наука, 2010; 43: 350.
21. *Словарь русских народных говоров*. Санкт-Петербург: Наука, 2012; 45: 344.
22. *Ярославский областной словарь: учебное пособие*. Ярославль, 1984; 3: 132.
23. *Ярославский областной словарь: учебное пособие*. Ярославль, 1985; 4: 146.
24. *Ярославский областной словарь: учебное пособие*. Ярославль, 1986; 5: 131.
25. Duden. Online-Wörterbuch. Available at: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/weib?page=1>
26. Respekt-empire. Online Übersetzer Deutsch-Bayerisch. Available at: <http://respekt-empire.de/Translator/?page=translateEngine>
27. Schwäbisch Übersetzer. Available at: <http://www.fh-wedel.de/~si/zettelkasten/etc/schwob.html>
28. Pauker. at. Online Übersetzer. Available at: <https://www.pauker.at/pauker/?statistik=X>

References

1. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1998; T. 1: 699.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.B. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: A TEMP, 2006: 938.
3. *Slovar' oblastnogo vologodskogo narechiya: po rukopisi P.A. Dilaktorskogo*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2006: 677.
4. *Slovar' permskih govorov*. Perm': Kn. mir, 2000; 1: 605.
5. *Slovar' permskih govorov*. Perm': Kn. mir, 2002; 2: 574.
6. *Slovar' russkih govorov Karelii i sopredel'nyh oblastej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 1995; 2: 448.
7. *Slovar' russkih govorov Karelii i sopredel'nyh oblastej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 2002; 5: 662.
8. *Slovar' russkih govorov Karelii i sopredel'nyh oblastej*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 2005; 6: 989.
9. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1968; 3: 362.
10. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1969; 4: 358.
11. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1970; 6: 360.
12. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1972; 8: 370.
13. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1977; 12: 368.
14. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1977; 13: 360.
15. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1982; 18: 368.
16. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1983; 19: 360.
17. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1986; 21: 362.
18. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1992; 27: 402.
19. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2000; 34: 368.
20. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2010; 43: 350.
21. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2012; 45: 344.
22. *Yaroslavskij oblastnoj slovar': uchebnoe posobie*. Yaroslavl', 1984; 3: 132.
23. *Yaroslavskij oblastnoj slovar': uchebnoe posobie*. Yaroslavl', 1985; 4: 146.
24. *Yaroslavskij oblastnoj slovar': uchebnoe posobie*. Yaroslavl', 1986; 5: 131.
25. Duden. Online-Wörterbuch. Available at: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/weib?page=1>
26. Respekt-empire. Online Übersetzer Deutsch-Bayerisch. Available at: <http://respekt-empire.de/Translator/?page=translateEngine>
27. Schwäbisch Übersetzer. Available at: <http://www.fh-wedel.de/~si/zettelkasten/etc/schwob.html>
28. Pauker. at. Online Übersetzer. Available at: <https://www.pauker.at/pauker/?statistik=X>

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК 811.35

Galaeva L.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Language, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: galaeva-lemma@mail.ru

METHODS OF NOMINATION OF FRUIT TREES AND BUSHES IN THE INGUSH LANGUAGE. The article discusses the category of fruit trees and bushes in the Ingush language. Name of a plant, like any other object of the human reality, establishes a link between the plant and its name. It is possible to allocate two stages in the nomination process: 1) the selection of motivated signs of a number of possible ones, i.e. the sign, underlying the basis of word motivation, and 2) the selection on the basis of a motivated sign of a language form. As a result of the test material analysis, the author has identified the most productive methods of nomination of plants in the Ingush language.

Key words: names of trees; names of bushes, phytonyms, branch vocabulary, methods of nomination.

Л.Х. Галаева, канд. филол. наук, доц. каф. ингушского языка, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: galaeva-lemma@mail.ru

СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ПЛОДОВЫХ ДЕРЕВЬЕВ И КУСТАРНИКОВ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются способы номинации плодовых деревьев и кустарников в ингушском языке. Наименование растения, как любого иного объекта окружающей человека действительности, состоит в установлении связи между растением и его названием. Можно выделить два этапа в процессе номинации: 1) выбор мотивированного признака из ряда возможных, т. е. признака, лежащего в основе мотивированности слова, 2) выбор на основе мотивированного признака языковой формы. В результате анализа исследуемого материала автор выявил наиболее продуктивные способы номинации растений в ингушском языке.

Ключевые слова: названия деревьев, названия кустарников, фитонимы, отраслевая лексика, способы номинации.

При всём сходстве принципов, тем не менее, «каждый язык имеет свою особую систему номинации» [1, с. 42], располагает определёнными номинативными средствами и способами, посредством которых именуются предметы.

Ещё с глубокой древности ингуши употребляют в пищу плоды дикорастущих деревьев, в обилии находящихся в лесах Ингушетии, в которых и по сей день встречаются яблони, алыча, кизил, терн и другие ягоды и фрукты.

В ингушском языке терминология плодовых деревьев и плодов имеет длительную историю употребления. Подтверждением этому служит то, насколько широко представлена терминология плодовых деревьев и самих плодов в исследуемом языке.

Гуржий боал (ба) «черешня»

Составной фитоним, состоящий из двух компонентов: *гуржий* «грузинский» + *боал* «вишня», букв. «грузинская вишня». Первый компонент *гуржий* «грузинский» указывает на место происхождения.

Іаж (ба) «яблоня» (плод и дерево)

Ханал хьалха кхача Іаж бежаб. Яблоко, созревшее раньше времени, упало.

На территории Ингушетии распространён сорт жёлтых яблок. По-видимому, название *Іаж* — основа от *Іажага* «жёлтый цвет». Семантическая модель: цветовой окрас плодов реалии.

Ціе Іаж (ба) — сорт яблони

Составной фитоним, в образовании участвуют компоненты: *ціе* «красное» + *Іаж* «яблоко», букв. «красное яблоко».

В основе номинации — цветовой окрас плодов реалии.

Хьунхор (ба) «лесная груша»

Сложный фитоним, образованный сложением компонентов *хьун* < *хьуна* «лесной» + *хор* «груша», букв. «лесная груша». В основе номинации — место произрастания реалии.

Селий Іаж (ба) «дагестанская яблоня»

Составной фитоним: *селий* «дагестанское» + *Іаж* «яблоко», букв. «дагестанское яблоко». Первый компонент *селий* «дагестанское» подчёркивает, откуда завезён сорт яблони.

Широко используют плоды груши и яблони. Несмотря на то, что груша даёт ценную древесину, она не истребляется в Ингушетии, как это случилось с некоторыми другими видами растений.

В народе говорят: «*Іаж кхозза кхалла, хор хьадж хькхха бита*», букв. «Яблоко откуси три раза, а грушу понюхай и отложи».

Хьач (ба) «алыча или слива» — общее название

Аьрга хьач санна. Как не спелая слива.

Іаьржа хьач (ба) «чёрная слива»

Составной фитоним: *Іаьржа* «чёрный» + *хьач* «слива», букв. «чёрная слива».

В основе номинации — цветовой окрас плодов сливы.

Ціог йола хьач (ба) «чернослив»

Составной фитоним, образованный из трёх компонентов: *ціог* «хвост» + *йола* «имеющий» + *хьач* «слива», букв. «слива, имеющая хвост». Семантическая модель «продолговатая форма» — наименование.

Хьун хьач (ба) «лесная алыча»

Сложный фитоним: *хьуна* «лесной» + *хьач* «слива», букв. «лесная слива». Определительный компонент *хьуна* «лесной» указывает на место произрастания реалии.

Хьаьрса хьач (ба) «алыча, слива растопыренная»

Составной фитоним: *хьаьрса* «рыжая» + *хьач* «слива», букв. «рыжая слива».

В основе номинации — цветовой окрас плодов алычи.

Встречаются несколько форм алычи: с жёлтыми, красными, розовыми, тёмно-фиолетовыми плодами; различаются они по форме, размеру, вкусу, по времени цветения и созревания.

Зрелые плоды используют в пищу в сыром виде как приятный, ароматный кисло-сладкий фрукт, а зелёные кладут в супы и борщи для придания им кислого вкуса.

Бочаблар (да) «грецкий орех» — широко распространён в Ингушетии

Сложный фитоним, образованный сложением компонентов: *боча* «изнеженный, священный» + *блар* «орех», букв. «священный орех».

Предполагаем, что название «грецкого ореха» — *бочаблар*, взято от *бларинг* «орешник», которое восходит к *блар* «орех», и где наличествует суффикс *нг* со значением уменьшительности, подвергшийся десемантизации. Название это дано из-за того, что на том и на другом дереве растут орехи, которые носят название в ингушском языке *блар*.

Наличие многочисленных названий кустарников в ингушском языке говорит об их распространённости на территории Ингушетии. Особенно увеличилась площадь распространения кустарников в связи с сокращением площади леса. Недавние равнины и отдельные места, на которых в прошлом красовались лесные массивы, в сравнительно короткий срок превратились в заросли кустарников и ненужных колючек.

Кустарники, как и другие растения, играли определённую роль в жизни ингушей. Из некоторых видов кустарника изготавливались кнутовища, предметы домашнего обихода (корзины, плетенки, веялки), ягоды многих употреблялись в пищу [2, с. 12].

Некоторые виды кустарников применялись в народе как амулеты. «Так, известны амулеты-обереги от дурного глаза из боярышника, айвы, кизила. В народе существует предания о магической силе кизилевых косточек. Так, считалось, что покойник с тремя косточками внутри не подвергнется божескому суду, а напрямую отправится в рай» [3, с. 183].

В ингушском языке в роли обобщённого слова названия кустарников выступает фитоним: *клатарг* (йа) «кустарник».

Дуьэстий (да) «кизил»

Сложный фитоним, образованный сложением компонентов: *дуа* «съедобный» + *эстий* «кизил», букв. «съедобный кизил». Семантическая модель: «съедобность реалии» — наименование.

Ціе гларинг (йа) «боярышник»

Составное наименование: *ціе* «красный» + *гларинг* «боярышник», букв. «красный шиповник»

Іаьржа гларинг (йа) «разновидность боярышника».

Составной фитоним: *Іаьржа* «чёрный» + *гларинг* «боярышник», букв. «чёрный боярышник». Первый компонент *ціе*, *Іаьржа* подчёркивает цветовой окрас плодов реалии. Отсюда и название.

Ціондахча (йа) «свидина»

Сложное название: *ціон* < *ціув* «божество ингушей» + *дахча* «дерево», букв. «дерево Ціон»

Из кустарников строились святилища, посвящённые богу Ціув. «Божество называлось у вайнахов Ціув, жилище божества — капище, алтарь — тоже назывался ціув. Сам жрец тоже назывался ціув, — пишет Х.Д.Ошаев, — главнейшими обрядами являлись жертвоприношения скотом. Кровью жертвенного животного окроплялась капища, на алтарь укладывались снопы священного дерева ціув, которые тоже кропились кровью и поджигались. До сих пор, по народному поверью, рубить ціув считается грешным, особенно грешно ударить кизиловой хворостинкой скотину, так как она могла похудеть или резко сократить молоко» [4, с. 34].

Сулха клотарг (йа) «разновидность кустарника»

Составное наименование, образованное сложением компонентов: *сулха* «четки» + *клотарг* «кустарник», букв. «кустарник, из ягод которого изготавливают четки». Семантическая модель: свойство реалии — наименование.

Шолх (йа) "крушина"

Фитоним образован от производной основы *шолх* "крушина", букв. "щепка". Семантическая модель не ясна.

Таким образом, на основе обобщения мотивировочных признаков, связанных с формой и величиной растений, а также со сходством растений с какими-либо предметами, сформировался

принцип номинации по форме. На основе обобщения мотивировочных признаков по цвету, запаху, вкусу и др. сформировался принцип номинации по свойству.

Исследуемый материал позволил выделить и другие принципы номинации растений: по времени роста и цветения, по возрасту и по месту произрастания.

Библиографический список

1. Торопцев И.С. Лексическая мотивированность. *Учёные записки Орловского педагогического института*. 1964; Т. 22.
2. Алироев И.Ю. *Флора и фауна Чечни и Ингушетии*. Москва, 2001.
3. Ошаев Х.Д. Слова "pha" и "cla" в чеченском языке. *Известия научного общества Чеченской автономной области*. Грозный, 1930; Т. 2.
4. Хасиев С.А. О некоторых древних чеченских оберегах (к вопросу о пережитках первобытных культов вайнахов). *Археолого-этнографический сборник*. Грозный, 1968; Т. 3.

References

1. Toropcev I.S. Leksicheskaya motivirovannost'. *Uchenye zapiski Orlovskogo pedagogicheskogo instituta*. 1964; T. 22.
2. Aliroev I.Yu. *Flora i fauna Chechni i Ingushetii*. Moskva, 2001.
3. Oshaev H.D. Slova "pha" i "cla" v chechenskom yazyke. *Izvestiya nauchnogo obschestva Chechenskoy avtonomnoy oblasti*. Groznyj, 1930; T. 2.
4. Hasiev S.A. O nekotoryh drevnih chechenskih oberegah (k voprosu o perezhitkah pervobytnyh kul'tov vajnahov). *Arheologo- 'etnograficheskij sbornik*. Groznyj, 1968; T. 3.

Статья поступила в редакцию 17.10.17

УДК 80

Gulchenko V.V., Head of Department for the study and popularization of the creative theatrical heritage of A.P. Chekhov State Central Theater Museum n.a. A.A. Bakhrushin – Chekhov-Institute, (Moscow, Russia), E-mail: renyxa07@rambler.ru

MATRYOSHA AND VAR'KA: LIVE DOES NOT WANT AT DOSTOEVSKY AND WANTS TO LIVE AT CHEKHOV. The article the tragic destinies of two different young heroines of Dostoevsky and Chekhov are compared. A teenage girl named Matryosha accidentally fell a victim to Stavrogin's lust ("The Possessed" by F.M. Dostoevsky). After a severe test, she committed a suicide. Var'ka in the story of A.P. Chekhov "I want to sleep", on the contrary, saved herself by destroying the life of an innocent baby. The anatomy of the action each of them, alas, has intricate and controversial outlines. Matryosha passed away. Var'ka returned to life – calm and happy, selflessly exchanging another's existence for her own. In Chekhov, the culprit of the child's death deprives him of his life in order to remain alive. She saves herself at the expense of someone else's death and then falls happily asleep.

Key words: Matryosha, Var'ka, Dostoevsky, Chekhov, live, do not live, duality, eclipse of consciousness, reality, dream, lust, sin, happiness.

В.В. Гульченко, зав. отделом по изучению и популяризации творческого театрального наследия А.П. Чехова Государственного центрального театрального музея имени А.А. Бахрушина – Чехов-институт, г. Москва, E-mail: renyxa07@rambler.ru

МАТРЕША И ВАРЬКА: ЖИТЬ НЕ ХОЧЕТСЯ У ДОСТОЕВСКОГО И ЖИТЬ ХОЧЕТСЯ У ЧЕХОВА

В статье соотносятся трагические судьбы двух разных юных героинь Достоевского и Чехова. Девочка-подросток по имени Матрёша случайно оказалась жертвой вождения Ставрогина («Бесы» Ф.М. Достоевского). Пройдя тяжелейшее испытание, она покончила с собой. Варька же (рассказ А.П. Чехова «Спать хочется»), напротив, спасла себя, погубив невинного младенца. Матрёша ушла из жизни. Варька вернулась в неё – упокоенная и счастливая, самозабвенно обменивавшая чужое существование на собственное. У Чехова виновница гибели ребёнка лишает его жизни, чтобы остаться жить самой. Она спасает себя за счёт чужой смерти и после этого засыпает счастливо. Анатомия поступка каждой из них имеет запутанные и противоречивые очертания.

Ключевые слова: Матрёша, Варька, Достоевский, Чехов, жить, не жить, двойственность, мёртв, явь, сон, вождение, грех, счастье.

Условимся: мы будем говорить об ЭТОМ, не называя ЭТОГО прямыми словами. Они, разумеется, есть и, увы, не очень-то оскорбляют современный слух, изрядно приученный к пространнейшим и легко доступным рассуждениям об ЭТОМ, включая и серьёзные литературные открытия, набоковскую «Лолиту», например. Юная героиня из «Бесов» Достоевского «была белобрысая и весноватая, лицо обыкновенное, но очень много детского и тихого, чрезвычайно тихого» [2, с. 13]. Тихий этот омут делается сущей бездной для «приласкавшего» её однажды Ставрогина: в бесконечном сериале навязчивых его снов Матрёша однажды явилась ему: «Я увидел перед собою (о, не наяву! если бы, если бы это было настоящее видение!), я увидел Матрёшу, исхудавшую и с лихорадочными глазами, точь-в-точь как тогда, когда она стояла у меня на пороге и, кивая мне головой, подняла на меня свой крошечный кулачок. И никогда ничего не являлось мне столь мучительным! Жалкое отчаяние беспомощного десятилетнего существа с несложившимся рассудком, мне грозившего (чем? что могло оно мне сделать?), но обвинявшего,

конечно, одну себя!» [2, с. 22]. Мы поступим так целомудренно исключительно из уважения к юной жертве ставрогинского вождения по имени Матрёша, уместному скорее в сказе, нежели в рассказе, помещённом в большую, романную форму. Поскольку субъектом его вождений оказалось только ещё вступающее в жизнь существо не определённого точно возраста (от десяти до тринадцати лет), может это и не разврат вовсе, а так себе, «развратик», проба похотливого пера – что-то неокончательное, неполное и уже оттого могущее претендовать на снисхождение?..

Было бы крайне наивным умозаключить, что Матрёша-де преимущественно заслуживает одних только обвинений, пройдя тяжелейшее испытание ЭТИМ, а Варька же (рассказ А.П. Чехова «Спать хочется»), напротив, достойна всяческих оправданий. Анатомия поступков каждой из них, увы, имеет сложные, запутанные очертания.

Оба этих столь разных произведения связывает наличие в них не только схожих юных героинь – девочек-подростков, но и присутствие и там, и там сновидческих тем и мотивов. Чехов-

ский рассказ, собственно, сну и посвящён: отчаянной и налицо бескомпромиссной борьбе за право спать. Сон, галлюцинации, забвение – неперенные и важные элементы сюжетной конструкции исповеди Ставрогина. Точнее будет отнести все эти искажения восприятия героями окружающей реальности к сфере *морока* – уж очень они *морокоподобны*. И ещё, наверное, точнее сложить новое определение из двух привычных слов понятий – *морокобесие*. Вот она – привычная естественная атмосфера достоевского подпольного мира.

Итак, сны и *мороки*. У Чехова: «Зелёные пятно и тени приходят в движение, лезут в полуоткрытые, неподвижные глаза Варьки и в её наполовину уснувшим мозгу складываются в туманные грезы. Она видит тёмные облака, которые гонятся друг за другом по небу и кричат, как ребёнок» [8, с. 7 – 8]. Здесь буквально на наших глазах сон и переходит в *морок*: облака как живые существа гонятся друг за дружкой с криком ребёнка; а потом уже кричат, как ребёнок, и пытаются разбудить крепко заснувших в какой-то жидкой грязи людей сидящие на телеграфной проволоке вороны и сороки, напоминающие современному читателю и зрителю птиц Дафны дю Морье и Хичкока... Реальный плач не желающего или не могущего заснуть ребёнка загоняет теряющую последние силы Варьку в ловушку этого *морока* – и дальнейшие действия осуществляет уже не она, а некий бесенок в её плоти – здесь он настиг и попутал её до крайности прямого покушения на жизнь плачущего младенца. Она и не хотела его убивать, просто она стремилась во что бы то ни стало прекратить, остановить этот безжалостный, этот убийственный крик. Она успешно добила своего, подменив собою же незасыпающую жертву, перехватив у неё эстафету сна – умертвив её. Она засыпает *вместо* младенца, *за* него: «Варька сжимает себе деревенеющие виски и улыбается, сама не зная чего ради. Вечерняя мгла ласкает её спящие глаза и обещает ей скорый, крепкий сон» [8, с. 11]. «Обратим внимание и на отнюдь не детский жест Варьки, – комментирует этот миг А.В. Кубасов. – Сжимать от отчаяния «деревенеющие виски» «положено» не детям, а чувствительным барышням. Недаром отрывок, построенный во вкусе дамской детской литературы, разорван странными и глубинными провокационными словами повествователя («улыбается, сама не зная чего ради»)» [5, с. 162].

Трагический парадокс: живой ребёнок оказывается вдруг мёртвым, а лишившая его жизни живая Варька «спит, как мертвая», то есть в полной мере реализует столь чаемое ею желание ЖИТЬ. Она силою (страшной, ужасной силою!) возвращает себя в жизнь, где всегда была угнетаема и несчастна и испытывает вдруг безмятежное счастье, заснув «как мертвая». Вот что бывает с людьми, большими и маленькими, когда страшно хочется ЖИТЬ!

«Трагедия тринадцатилетней девочки изображается в двойном свете. С реально-бытовой точки зрения, жизнь Варьки трудна, страшна и беспросветна, и потому героине можно и нужно сострадать. С точки же зрения литературы, не раз и не два обращавшейся к образам «бесталанных сироток», история Варьки как донельзя трафаретная нуждается в иронии. Рассказ оказывается неоднотонен. На всём его протяжении идёт незаметный перебой: драма показывает комедийную изнанку, а комедия готова в любой момент обернуться драмой» [5, с. 165]. Что там драма – берём выше: трагедией!

«Двойной свет» Матрёшкиной трагедии нам видится не в соревновании комедии с драмой, а в бескомпромиссной борьбе яви с *мороком*, в которой, в конце концов, побеждает последний. Написана эта миниатюра с поистине японской краткостью и виртуозностью, напоминающая нам стихотворение в прозе, где ритмические приливы и отливы эмоциональных, вспененных всё нарастающими позывами смертельно уставшего организма, воссоединяются в изысканную картину постепенно-неумолимого одоления *мороком* яви. При этом Чехов достигает наивысшего художественного и эмоционального эффекта тем, что делает нарисованную им трагедию обыкновенной, как это ни странно здесь прозвучит, будничной.

Двойственным оказывается не сюжет произведения, а сам предмет его изображения – ЖИЗНЬ. Читательское внимание ничем не взрывается, никакими рычагами не нагнетается, а очень искусно концентрируется, например, на такой повторяющейся детали как «зеленое пятно», на которое в этом чудном нестрашном чеховском рассказе возлагаются, судя по всему, функции красного паучка из исповеди Ставрогина (стоит добавить, что в предварительных материалах к другому его произведению «Подростку» происходит некоторая транс-

формация образа: вместо красненького паучка здесь появляется красный жучок).

«Романы Достоевского далеки от классических произведений, рисующих эволюцию душевного мира героев. Напротив, автор стягивает жизнь героя в одно решающее мгновение, когда в провинциальном трактире или в петербургской каморке решаются космические коллизии, когда эти коллизии концентрируются в одной невероятно напряженной сцене, когда люди раскрывают себя и вместе с тем раскрывают весь смысл, всю гармонию и всю дисгармонию бытия» [6, с. 578]. В поэтическом субстрате чеховской миниатюры «Спать хочется» при ближайшем рассмотрении обнаруживается это же самое «одно решающее мгновение», вечностный миг, извлеченный, добытый из глубоких недр повседневности. Его эпизод происходит, в частности, и за счёт трансформации образа «зелёного пятна», искусно введённого в повествование. «Зеленое пятно» в чеховском рассказе, кажется, живёт своей отдельной *руководящей* (именно оно водит писательской рукою с пером) жизнью. Оно и нацеливает, и вдохновляет, и искушает, и манит, и угнетает, и решает, и повелевает. Оно и есть главное убийственное орудие *морока*.

Рассказ Чехова «Спать хочется», до краёв исполненный обыкновенного ужаса, – обыденного, будничного, нормального, как температура 36,6, ужаса, – вышел удивительно достоевским по предельно сконцентрированному в нём смыслу жизни и смерти. «Зеленое пятно» жизни по функциям своим сменило «красного паучка» смерти, но к финалу как бы уравнивалось с ним. И немудрено: борьба за жизнь здесь уравнивается с борьбой со сном, точнее сказать, с тем же самым *мороком*, наступающим на сон, пытающимся подменить его и утунуть в бездонное своё болото.

С «зелёным пятном» в чеховском рассказе «Спать хочется» происходит подробная, обстоятельная трансформация, увиденная и описанная автором как в ускоренной киносъёмке, становящаяся при нормальном воспроизведении замедленной – «рапидной».

«Перед образом горит *зелёная лампадка* (все выделения в цитатах о «зелёном пятне» полужирным и курсивным шрифтами даны автором статьи. – В.Г.); через всю комнату от угла до угла тянется верёвка, на которой висят пелёнки и большие чёрные панталоны. От лампадки ложится на потолок большое *зелёное пятно*, а пелёнки и панталоны бросают длинные тени на печку, колыбель, на Варьку... <...>

Зелёное пятно и тени от панталон и пелёнок колеблются, мигают ей и скоро опять овладевают её мозгом. <...>

Лампадка мигает. *Зелёное пятно* и тени приходят в движение, лезут в полуоткрытые, неподвижные глаза Варьки и в её наполовину уснувшим мозгу складываются в туманные грезы и страхи с наплывающими тёмными облаками, «которые гонятся друг за другом по небу и кричат, как ребёнок»...

Далее варькины видения умножаются и расширяются: на широком шоссе «носятся взад и вперёд какие-то тени...»

В следующем наплыве *морока*, словно бы подготавливая будущий уход из ЖИЗНИ неумолкающе плачущего ребёнка, автор несколькими мазками изображает увиденную Варькой в очередном сне кончину *покойного* отца девочки Ефима, сопроводив её монотонным и тоже убаюкивающим аккомпанементом страдающего от сильных болей человека: «Бу-бу-бу-бу...Бу-бу-бу...» «Отбубунивший» своё отец тихо исчезает в тумане *морока*, как тень отца Гамлета. Там же, в очередном наплыве утягивающего куда-то вниз, в *морочную* топь тяжёлого сна Варька видит себя уже со стороны и со стороны же слышит собственное пение. «Где-то плачет ребёнок, и Варька слышит, как кто-то её голосом поет: «Баю-баюшки-баю, а я песенку спою...» Убаюкав неживого отца, она в той же сонной яви кинулась было в лес его оплакивать – но тут резкий удар рассвирепевшего хозяина вернул её в настоящую явь, к ненавистной колыбели...

И вот он – стремительный, резкий, рывкоподобный и предельно краткий финал:

«Смеясь, подмигивая и *грозя зелёному пятну* пальцами, Варька подкрадывается к колыбели и наклоняется к ребёнку. Задушив его, она быстро ложится на пол, смеется от радости, что ей можно спать, и через минуту спит уже крепко, *как мёртвая...*» [8, с. 12]. («Спит как мёртвая» – тут уж воистину: умири, но лучше не скажешь!) И как рифмуется, замечьте такое её поведение с матрёшкиным – в сновидениях, замучившись Ставрогина: «... мне невыносим только один этот образ, и именно на пороге, с своим поднятым и *грозящим* мне кулачком, один только её тогдашний вид, только одна тогдашняя минута, только это кива-

ние головой. Вот чего я не могу выносить, потому что с тех пор представляется мне почти каждый день. Не само представляется, а я его сам вызываю и не могу не вызывать, хотя и не могу с этим жить. О, если б я когда-нибудь увидал её наяву, хотя бы в галлюцинации!» [2, с. 22]

Умножение (а не просто повторы) образа красного паучка распределяется в кульминационном действии ставрогинского рассказа-воспоминания так:

– в первый раз паучок появится в счастливом сне Ставрогина («Чудный сон, высокое заблуждение!», «земной рай»), навеянном и напитанном впечатлениями от картины Клода Лоррена «Асис и Галатея», увиденной им в Дрезденской галерее: «Ощущение счастья, ещё мне неизвестного, прошло сквозь сердце моё даже до боли. Был уже полный вечер, в окно моей маленькой комнаты, сквозь зелень стоящих на окне цветов прорывался целый пук ярких косых лучей заходящего солнца и обливал меня светом. Я поскорее закрыл опять глаза, как бы жажда возвратить миновавший сон, но вдруг, как бы среди яркого-яркого света я увидел какую-то крошечную точку (здесь в сладкий сон вероломно внедряется *мóрок* – В.Г.). Она принимала какой-то образ, и вдруг мне явственно представился крошечный красненький паучок. Мне сразу припомнился он на листке герани, когда так же лились косые лучи заходящего солнца. Что-то как будто вонзилось в меня, я приподнялся и сел на постель... (Вот всё как это тогда случилось!)» [2, там же] Места Асиса и Галатеи бесцеремонно и нахально займут Николай и Матрёша – потрясающая, недопустимая подмена: сюжет, как выразился бы чеховский приживал Вафля, «достойный кисти Айвазовского»;

– во второй раз герой видит паучка *до того*, как Матрёша повесится, т. е. перед её уходом в чулан («взял книгу, но бросил и стал смотреть на крошечного красного паучка на листе герани и забылся...») [2, там же];

– а в третий раз – *после того*, когда она уже повесилась («... подымаясь на цыпочки, я припоминал, что когда сидел у окна и смотрел на красного паучка и забылся, то думал о том, как я приподнимусь на цыпочки и достану глазом до этой щелки») [2, там же].

Выходит так, что герой воспринимает событие как бы обратной съёмкой (если бы это происходило в кино): вначале он видит (точнее, не видит, конечно, а только совершенно безошибочно догадывается!), что уже *произошло*, и только потом – что *ещё произойдет*. Картины с паучком легко меняются местами, и немудрено, ведь они – часть видения, галлюцинации, *мóрока*, а не яви. В яви происходит ровно то, что должным образом произошло: Матрёша удаляется в чулан и там кончает с собою.

Тайна Матрёши так и осталась тайною. Наблюдавший за нею Ставрогин так и не сумел понять её и, в результате, толком объяснить себя – ни осудить, ни оправдать. Не справился с написанной сценой и сам автор. «...Мы понимаем теперь, – напишет в своем этюде «Матрёшкина проблема» Ю. Александрович, – почему Достоевский, а в гении его мы не сомневаемся, выбросил из текста этот большой эпизод. Он – неудачен. Этот бриллиант – не чистой воды. Дитя, созревшее для смерти, не могло не созреть для любви. Все построение рушится. Он понял, что это (ЭТО! – В.Г.) ему не удалось. Не понять этого он не мог» [1, с. 582].

Принципиальная неудача Достоевского учит нас многому. Не только пониманию того, что, как указывает Ю. Александрович, «в то время как литература, научная и художественная, о мужской душе полна материалами и бесспорностями, женская интимная жизнь пола от них закрыта. Женщина молчит. Она – бессловесна. И это гениально подчеркнуто Достоевским» [1, с. 580].

Паук не раз возникал и пугал героев Достоевского в страшных их снах. Сон Ставрогина сделался явью Матрёши – их воссоединил, «поженил» красный паучок на зелёном листе герани, он скрестил, в конце концов, их судьбы – такие разные, такие несхожие одна с другою, но все одинаково завершённые... Богоубийца Ставрогин, покусившись на душу и плоть ребёнка, слышит потом, как бедная девочка произносит в болезненном бреду: я, дескать, Бога убила; то есть как бы автономно невольно присоединяется в его бесовскую компанию.

«Мне кажется, напишет Г. Померанц, что волю Ставрогина захватывает некая тень» [7, с. 317]. На языке романтиков, указывает он, тень эту можно обозначить «демоном превратности». А можно, нам кажется, выразиться и проще: *бес полутал*. На взгляд Померанца, тень эта – «это данный нам знак сердечной пустоты. Когда сердце человека до краёв полно, тени нет. Когда разум человека не принимает нашептывания тени, она

почти бессильна. Но если сердце пусто, а разум сбит с толку, тень разрастается, и вся сила души становится силой тени. Откуда бы они ни взялись, эти тени – психическая реальность» [7, с. 317 – 318]. Возьмём на себя смелость назвать эту психическую реальность «сном несмешного человека», исходя хотя бы уже из того, что тот же Г. Померанц справедливо полагает, что «Сон смешного человека» и исповедь Ставрогина комментируют у Достоевского друг друга [7, с. 312].

Эра «Я всегда господин себе, когда захочу» для Ставрогина кончилась. Последнее «захочу» обернулось необходимостью лишиться себя жизни. С самоубийством Ставрогина в нём происходит, по замечанию М. А. Блюменкранца в дипломной работе «Концепция фантастического реализма Достоевского», «самоубийство свободы, достигшей своего абсолюта. Распад духа является платой за раскрепощение души от моральных норм». Г. Померанц так объясняет это: «свобода прихотей не есть свобода души, свободен на самом деле не Ставрогин, а поселившиеся и раскормленные им бесы» [7, с. 320]. «Крах Ставрогина, – считает он, – это крах эвклидовского разума, крах попытки утвердить человеческий разум как меру всех вещей. Святыня жизни, недоступная анализу, реальна только как целое. Расколота на части, она в любом из своих осколков, в любой ценности, отделённой от сверхценности, есть иллюзия и соблазн» [7, с. 333].

Ставрогин был «и подобен Достоевскому, и противоположен ему»; Достоевский «противится демону превратности, а Ставрогин присоединяется к нему, принимает искушение всем своим сознанием и всей волей»; «каждый его роман есть борьба с бесами» [7, с. 318].

Внешне судьбы Ставрогина и Матрёши будто бы уравниваются актами самоубийства. «...конец Ставрогина, – указывает Г. Померанц, – сбрасывает его до уровня Свидригайлова: усталость от разврата, опустошенность, галлюцинации, самоубийство. Однако это сходство скорее двух трупов, чем двух жизней. На своём пути, так, как он раскрывается в ночных разговорах и в Исповеди, Ставрогин не укладывается ни в какие рамки – и в высоком, и в низком. Он ошеломительно широк. Настолько, что уже и осуществиться не может: слишком широк, чтобы оставаться личностью, рассыпается, разваливается на легион бесов». Вспомним Митю Карамазова: «Красота – это страшная и ужасная вещь! Страшная, потому что неопределимая, а определить нельзя, потому что Бог задал одни загадки. <...> Красота! Перенести я притом не могу, что иной, высший даже сердцем человек и с умом высоким, начинает с идеала Мадонны, а кончает идеалом содомским. Ещё страшнее, кто уже с идеалом содомским в душе не отрицает и идеалы Мадонны, и горит от него сердце его, и воистину, воистину горит, как и в юные, беспорочные годы. Нет, широк человек, слишком даже широк, я бы сузил» [3, с. 100]. Ставрогину «сузиться» не дано – самоубийство остаётся единственным выходом из непереносимого положения. Самоубийство же Матрёши – завершение её ставшего художественно знаменитым жеста: помахивания кулачком. «Она вдруг часто закивала на меня головой, как кивают, когда очень укоряют, и вдруг подняла на меня свой маленький кулачок и начала грозить им мне с места. Первое мгновение мне это движение показалось смешным, но дальше я не мог его вынести: я встал и подвинулся к ней. На её лице было такое отчаяние, которое невозможно было видеть в лице ребенка. Она всё махала на меня своим кулачком с угрозой и всё кивала, укоряя» [2, с. 18]. Самоубийство Матрёши – это и эпизация, и мифологизация данного жеста, и изысканно своеобразное – в прямом смысле убийственное! – выражение его. Удар – тоже в наименьшем смысле – ниже пояса по сладочувственному самолюбию Ставрогина, вдребезги разбивающий некрепкую его оболочку. Это очевиднейшая человекобожеская победа Матрёши, оплаченная наивысшей ценой её хрупкой собственной жизни. Матрёша очень хотела жить, но уже не могла далее ТАК жить, жить после ЭТОГО: она сознательно лишила себя ЭТОЙ жизни во имя той – инаковой, но уже невозможной – жизни, опорощенной и вконец дискредитированной уже случившимся ЭТИМ. Самоубийство Матрёши – справедливое наказание за «неимоверное преступление» («Бога убила!»). Совершив самоубийство, она ещё и «беса» в Ставрогине уязвила, сильно потревожив его сущность. «Эрос» и тут осуществился у Достоевского через «танатос».

«...в чем трагедия Ставрогина? – задается этим вопросом Ю. Александрович. – В том, что в его время, в пределах его расы, в известной среде и атмосфере данного момента, *считается*, что девочка двенадцати лет ещё не женщина? Но кто знает, где

грань между женщиной и ребёнком, между ребёнком и женщиной? Когда и где кончается одно и начинается другое? И в чём преступление: в том ли, что она взята насильно, или в том, что она взята рано, хотя и не насильно?» [1, с. 578].

Матрёша ушла из жизни. Варька вернулась в неё – упокоенная и счастливая, самозабвенно обменивая чужое существование на собственное. Поди разбери, кто из этих двух девочек-подростков испытал большее счастье победы над собою? Быть может, всё же Матрёша Достоевского?

Насильник и его жертва уравниваются у Достоевского нежеланием жить, каждый оставаясь по свою сторону содеянного греха: Ставругину теперь, после ЭТОГО, трудно, не хочется жить; Матрёше теперь, после ЭТОГО, жить не просто не хочется, а и не может – её будущее отторгнуто, отринуто от неё. Она не уходит, а уводит себя отсюда из жизни в *нежитие*, она мужественно, героически поражает себя в праве жить.

У Чехова виновница гибели ребёнка Варька лишает его жизни, чтобы остаться жить самой. Она спасает себя за счёт чужой смерти и после ЭТОГО засыпает счастливою.

Какими же категорически разными гранями способна разворачиваться борьба с жизнью за ЖИЗНЬ у каждого из авторов для каждой из его героинь и, в свою очередь, у каждого из самих авторов. Борьба эта (назовем её битвою), происходя и совершаясь и там, и там, и с теми и с другими, все более зрело и осознанно обретает и разворачивает себя во всё новых измерениях и объёмах, всякий новый раз становясь явлением всё более непостижимым и загадочным...

Кажущаяся простота маленького чеховского рассказа, миниатюры – воистину только кажущаяся. Он предельно сложен в нарочитой своей простоте, он чист, как слеза ребёнка, которого качала да укачала Варька; он мудр, как сама жизнь, которую Варька отняла у ребёнка безо всяких, казалось бы, усилий совести и воли. Варька тоже *хотела жить* – и воплотила, исполнила это естественное своё хотение, как вдохнула глоток свежего воздуха. Другое дело, что этот самый варькин вдох аккурат пришёлся на выдох невинной её жертвы. Чехов лишил поступок Варьки собственно поступка – он, если можно так сказать, дистиллировал, обесточил его, оставил без должной мотивационной энергии. Сюжет, явно достойный кисти именно Достоевского, очень похоже, что именно у Чехова вышел более страшным и, главное, с предельным удельным весом сильно концентрированным это естественное Чехова в том, что юная его героиня уже устала *хотеть*, стоически *перехотела*, достигнув крайних пределов долготерпения (здесь бы совсем иначе прозвучала фраза чеховской же Сони насчёт «будем жить»). Такое впечатление, что Варька, начавши *хотеть жить* с самого дня своего первого рождения (что естественно для всякого человека), этой убийственной страшной ночью будто родилась ещё раз, заново...

Выходит, мы так и останемся в большой растерянности между Варькой и Матрёшей, не имея необходимых душевных сил и достаточных оснований для того, чтобы отдать предпочтение одной из них или на другой из них остановить свой окончательный выбор...

Библиографический список

1. Александрович Ю. *Матрешкина проблема. Исповедь Ставругина Ф.М. Достоевского и проблема женской души*. Достоевский Ф.М. Бесы. Роман в трёх частях. «Бесы»: Антология русской критики. Москва, 1996: 574 – 583.
2. Достоевский Ф.М. Бесы. Глава «У Тихона». *Полное собрание сочинений*: в 30-ти т. Том 11. Ленинград, 1974.
3. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Книги I-X. *Полное собрание сочинений*: в 30-ти т. Том 14. Ленинград, 1974.
4. Кийко Е.И. Восприятие Достоевским неевклидовой геометрии. *Достоевский. Материалы и исследования*. Вып. 6. Ленинград, 1985: 120 – 128.
5. Кубасов А.Я. *Проза А.П. Чехова: искусство стилизации*. Екатеринбург, 1998.
6. Кузнецов Б.Г. *Эйнштейн: Жизнь, смерть, бессмертие*. Москва, 1979.
7. Померанц Г.С. *Открытость бездне: Встречи с Достоевским*. Москва, 1990.
8. Чехов А.П. Спать хочется. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30-ти т. Том 7. Москва, 1977: 7 – 12.

References

1. Aleksandrovich Yu. *Matreshkina problema. Ispoved' Stavrugina F.M. Dostoevskogo i problema zhenskoy dushi*. Dostoevskij F.M. Besy. Roman v treh chastyah. «Besy»: Antologiya russkoj kritiki. Moskva, 1996: 574 – 583.
2. Dostoevskij F.M. Besy. Glava «U Tihona». *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30-ti t. Tom 11. Leningrad, 1974.
3. Dostoevskij F.M. Brat'ya Karamazovy. Knigi I-X. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30-ti t. Tom 14. Leningrad, 1974.
4. Kijko E.I. Vospriyatie Dostoevskim ne'evklidovoj geometrii. *Dostoevskij. Materialy i issledovaniya*. Vyp. 6. Leningrad, 1985: 120 – 128.
5. Kubasov A.Ya. *Proza A.P. Chехova: iskusstvo stilizacii*. Ekaterinburg, 1998.
6. Kuznecov B.G. *'Ejnshtejn: Zhizn', smert', bessmertie*. Moskva, 1979.
7. Pomeranc G.S. *Otkrytost' bezdne: Vstrechi s Dostoevskim*. Moskva, 1990.
8. Chehov A.P. Spat' hochetsya. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30-ti t. Tom 7. Moskva, 1977: 7 – 12.

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 81

Ilchinskaya E.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Foreign Languages and Intercultural Communications, Gzhel State University (Russia), E-mail: ilchinskaya.06@mail.ru

TOPONYMS OF GREAT BRITAIN AS AN OBJECT OF LINGUISTIC AND CULTURAL RESEARCH (WITH REFERENCE TO TOPONYMICON OF DERBYSHIRE). The paper is dedicated to a linguistic and cultural study of the English geographical names on the example of the toponymic system of Derbyshire County. The analysis reveals the basic toponymic layers belonging to different historical epochs, nations, and languages and also describes the natural features of the area. The author concludes that toponyms function not only as landmarks created by nature and as a result of creative human activity, but also as a cultural, historical and social entities indicating the time of development of the territory and different peoples who inhabited it. Current toponymic tradition of Derbyshire allows understanding and analyzing modern trends in the nomination of the geographical objects in Great Britain.

Key words: English place names, Derbyshire, onomastics, hybrid names, linguistic and cultural analysis.

Е.П. Ильчинская, канд. пед. наук, каф. иностранных языков и речевой коммуникации, Гжельский государственный университет, г. Гжельск, E-mail: ilchinskaya.06@mail.ru

ТОПОНИМЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТОПОНИМИКОНА ГРАФСТВА ДЕРБИШИР)

Данная работа посвящена лингвокультурологическому исследованию английских географических названий на примере топонимической системы графства Дербишир. Её анализ выявляет основные топонимические пласты, относящиеся к разным историческим эпохам, народам и языкам, а также свидетельствует о природных особенностях территории. Автор де-

лает вывод о том, что топонимы функционируют не только как ориентиры местности, созданные природой и в результате созидательной деятельности человека, но и как культурно-исторические и социальные образования, свидетельствующие о времени освоения территории и различных народах, её населявших. Сложившаяся топонимическая традиция графства позволяет осмыслить и проанализировать современные тенденции в номинации географических объектов Великобритании.

Ключевые слова: английские топонимы, графство Дербишир, ономастика, наименования-гибриды, лингвокультурологический анализ.

Идеи В. фон Гумбольдта о роли языка в изучении реальной действительности, формировании у носителей языка картины мира, высказанные ещё в XVIII в. [1], в наши дни переживают свой новый этап развития в контексте новой науки лингвокультурологии, науки о взаимосвязи языка и культуры. Основное значение лингвокультурологического подхода заключается в том, что он позволяет раскрыть ментальные особенности определённого социума, его культурно-национальную специфику, выраженную через языковые формы.

Культурологически маркированные единицы охватывают различные области жизни людей, группируясь по идеологической, конфессиональной приверженности, семейному положению, гендерной принадлежности, профессиональной деятельности, разным наклонностям, чертам характера, социальному статусу и др.

Значительное место в лингвокультурологических исследованиях занимают географические названия, или топонимы. Топонимы – это собственные названия естественно-природных или искусственно созданных человеком объектов на сухопутной или водной территории Земли, которые формируют определённую часть лексики, исторически, социально и культурно обусловленную [2]. Значение топонима представляет собой сложный комплекс лингвистических и экстралингвистических сведений, однако лингвокультурологически значимой является главным образом энциклопедическая (экстралингвистическая) информация [3].

Топонимы выступают как составная часть ономастики, являясь именами-знаками в языке. В географических наименованиях определённым образом «консервируется» лингвокультурная информация. Благодаря своей устойчивости и долговечности, топонимы приобретают способность сохранять и передавать её, выступая, как отмечает Д. Кристалл, уникальным источником знаний об истории общества, его структуре, обычаях и ценностях его народов [4, с. 34].

На современном этапе топонимические исследования развиваются очень динамично. Топонимика как междисциплинарная отрасль, находящаяся на пересечении ряда научных дисциплин, предоставляет ценный информационный материал для специалистов из различных отраслей знания. Так, для географов топонимические данные имеют особое значение для реконструкции ландшафтов прошлого. Известный лингвист О.Н. Трубачев отмечал: «Симбиоз ономастики с краеведением ... и географией продиктован самой природой этих знаний» [5, с. 134]. В широкую сферу этнографических и фольклорных исследований включается топонимика с точки зрения отражения географических названий в легендах, мифах, преданиях и художественной литературе многих народов планеты. Топонимы выступают объектом научного интереса историков, так как географические названия, будучи созданными в различное время и на разных языках, являются носителями истории человеческой цивилизации.

В русле современного лингвистического направления топонимики решается широкий круг задач, среди которых – исследование закономерностей функционирования топонимов в языке и обществе, их словообразовательная структура, лексико-семантическое строение, этимологический анализ названий, выявление диалектов и др. (Е.В. Цветкова, Р.А. Агеева, Э.М. Мурзаев, Л.М. Дмитриева, С.Н. Басик и др.).

Современные английские топонимы образовались, помимо собственно английского, из различных языковых источников. Кельты, римляне, викинги, норманны не только внесли свой вклад в развитие культуры и языка, но и в значительной мере повлияли на топонимию Британских островов.

Одним из центральных графств Англии является церемониальное графство Дербишир (Derbyshire) со столицей городом Мэтлоком (Matlock) и крупнейшим городом Дерби (Derby). Выгодное географическое положение, богатые полезные ископаемые, заповедные леса и т.п. этих мест всегда привлекали внимание завоевателей, что обуславливает особый лингвокультурологиче-

ский интерес к топонимикону этого графства.

С другой стороны, в общем и целом топонимическая система графства Дербишир является типичной для Англии. В результате продолжительных и многочисленных завоеваний и заселений в графстве происходит наложение различных топонимических пластов, появляются наименования-гибриды, которые составлены из элементов нескольких языков, относящихся к разным историческим эпохам. Как правило, эти названия ассимилируются и адаптируются, чтобы соответствовать нормам английского языка.

Топонимы графства происходят главным образом от трех древнейших языков:

1) *англо-саксонский язык* доминирует на юге региона; типичные форманты включают патронимический суффикс -ing, обозначающий название рода/племени: Dinting; суффикс -ton со значением 'огороженное место, ограда, деревня, ферма со службами': Brampton; суффикс -ham, обозначающий усадьбу: High Needham и др.;

2) *скандинавский язык* распространён на севере; к самым распространённым суффиксам скандинавского происхождения относятся -by – 'усадьба', -thorpe – 'вторичное поселение', -brough, bury – 'укрепленное место': Derby, Cutthorpe, Sudbury Sudbury;

3) топонимы *древнеанглийского или кельтского* происхождения используются для наименования естественно-природных объектов, поселений древних людей, например, топонимы с формантами wal-, bret-, bel-, dun-, ros-: Walton – 'огороженное поселение бриттов', Rosliston – 'огороженное место в лесу'.

О присутствии в английском графстве древних римлян свидетельствуют немногочисленные латинские заимствования в топонимике края, определяемым по таким формантам, как -castra (-chester, -cester), -ford, -port, villa (-ville, – villae): Chesterfield, Ashford-in-the-Water, Alport, Woodville. Нормандское завоевание Британских островов оказало значительное социально-культурное влияние на Англию, однако оно практически не коснулось топонимического слоя (Chapel-en-le-Frith, Alshop-en-le-Dale).

Будучи сложной и относительно устойчивой лексической системой, топонимы графства Дербишир содержат в номинациях географических объектов важную информацию не только об историко-культурных, но и природных особенностях региона. Так, природные характеристики края отражены в топонимах, содержащих наименования флоры (Allestree, Foxley Oaks, Freebitch), фауны (Swanwick, Sparrowpit, Goosegreen), рельефа местности и местоположения объектов (Greenhillslocks, Cressbrook, Hartshay, Duffieldbank, Bullbridge, Lightwood, Longlands, River Alport, Amber Valley, Arnfield, Turnditch, Aston Moor).

Структурной особенностью многих топонимов графства является их гибридный характер, то есть они состоят из двух элементов: первый часто представлен антропонимом, а второй указывает на то, чем ранее являлось это место (поселением, укрепленным местом, названием рода, огороженным местом и др.), например: Charlestown, Glapwell.

Топонимическая система графства Дербишир включает 982 географических названия [6]. Среди них наиболее многочисленные группы представлены потамонимами, дримонимами, микрохоронимами, полисонимами, комонимами, например, Derby (крупнейший город графства) – сканд. 'деревня, в которой живут олени'; Derwent (название реки, водохранилища и деревни): англ.-сакс. 'река, на берегах которой растут дубы', Dove (название реки): др.-англ. 'черная река' [7].

Таким образом, на примере топонимикона английского графства Дербишир, мы видим, что топонимы функционируют не только как ориентиры местности, созданные природой и в результате созидательной деятельности человека, но и как культурно-исторические и социальные образования, свидетельствующие о времени освоения территории и различных народах, её населявших. Сложившаяся топонимическая традиция графства позволяет осмыслить и проанализировать современные тенденции в номинации географических объектов Великобритании.

Библиографический список

1. Гумбольдт фон В. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 2001.
2. Давлеткулова Л.Н. *Топонимы в лингвокультурологическом аспекте (на примере географических названий графства Оксфордшир и Челябинской области)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. 2014. Available at: <http://cheloveknauka.com/toponimy-v-lingvokulturologicheskom-aspekte>.
3. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва, 2010.
4. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
5. Трубаев О.Н. *Труды по этимологии: Слово. История. Культура*. Москва, 2009; Т. 4.
6. List of Places in Derbyshire Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_places_in_Derbyshire.
7. Polton-Smith A. Derbyshire Place Names. Available at: <http://www.poultonsmith.co.uk/derbyshireplacenames.html>

References

1. Gumbol'dt fon V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu*. Moskva: Progress, 2001.
2. Davletkulova L.N. *Toponimy v lingvokulturologicheskom aspekte (na primere geograficheskikh nazvanij grafstva Oksfordshir i Chelyabinskoy oblasti)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. 2014. Available at: <http://cheloveknauka.com/toponimy-v-lingvokulturologicheskom-aspekte>.
3. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2010.
4. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
5. Trubachev O.N. *Trudy po 'etimologii: Slovo. Istoriya. Kul'tura*. Moskva, 2009; T. 4.
6. List of Places in Derbyshire Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_places_in_Derbyshire.
7. Polton-Smith A. Derbyshire Place Names. Available at: <http://www.poultonsmith.co.uk/derbyshireplacenames.html>

Статья поступила в редакцию 27.10.17

УДК 81

Kuular E.M.-O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Russia), E-mail: kuular-e-m@mail.ru*

LEXEMES DENOTING THE COLOR OF A HORSE IN THE TUVAN LANGUAGE. Tuva since ancient times is engaged and continues to be engaged in farming. Livestock vocabulary is one of the oldest reservoirs and is a significant part of the vocabulary of the Tuvan language. From a linguistic point of view, it hasn't been an object of special study. In the presented paper the author addresses the vocabulary that is associated with the designation of the basic colors of horses and their Podesta, which is used in the Tuvan language. The work presents a brief characteristics, methods of nomination of the names of the colors of horses. There is an attempt to identify and list the names of kinds of horse breeds relating to the main kinds of Tuvan horses.

Key words: Tuvan language, vocabulary, thematic group of words, horse color, horses, kinds of horse breed.

Е.М.-О. Куулар, канд. филол. наук, доц. Туvinского государственного университета, E-mail: kuular-e-m@mail.ru

ЛЕКСЕМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ МАСТИ ЛОШАДЕЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Тувинцы с древнейших времён занимались и по настоящее время продолжают заниматься животноводством. Животноводческая лексика является одним из древнейших пластов и составляет значительную часть словарного состава тувинского языка. Изучена она фрагментарно, а с лингвистической точки зрения не являлась объектом специального исследования. В настоящей статье затрагивается лексика, связанная с обозначением основных мастей лошадей и их подмастей, которая употребляется в тувинском языке. Рассмотрены краткие характеристики, способы номинации названий мастей лошадей. Делается попытка определить и перечислить названия подмастей, которые относятся к основным мастям тувинских лошадей.

Ключевые слова: тувинский язык, лексика, тематическая группа слов, лошадь, цветообозначение, масти лошадей, подмасти.

При исследовании языка особый интерес представляет изучение тематических разделов лексики, которые относятся к различным сторонам человеческой деятельности. В последнее время тувиноведы всё чаще уделяют большое внимание исследованию лексики по семантическим разрядам, в частности, изучены термины родства и свойства, лексика животноводства, оленеводства, шаманизма, лексико-семантическое поле 'природное время', музыкальная терминология и т. д.

Однако, в тувинском языкознании имеются малоизученные и вовсе не изученные тематические группы, лексико-семантические разряды слов. В связи с этим в настоящей статье рассматриваются лексические единицы, обозначающие основные масти лошадей, которые широко использовались не только в героическом эпосе, но и в многочисленных малых жанрах произведений устного народного творчества [1] и являются одним из древних пластов лексики словарного состава тувинского языка.

В работах этнографов, специалистов в области сельского хозяйства содержится более подробная информация о выращивании лошадей, их содержании и использованию [2; 3; 4].

Масти лошадей впервые описаны исследователем традиционной тувинской культуры В. Даржа. В своей научно-популярной книге «Лошадь в традиционной практике тувинцев кочевников» он привёл тувинские и русские названия 15 различных мастей лошадей. В конце издания приложено более 50 иллюстраций с указанием традиционных наименований одно- и разномастных тувинских лошадей [2].

В диссертации, посвященной лексике животноводства цэнгальского диалекта – одного из зарубежных диалектов тувинского языка, в котором говорят этнические тувинцы Северо-Западной Монголии – Бадарч Баярсайхан перечислил значительное количество наименований однородных и смешанных мастей лошадей [5].

Далее рассмотрим некоторые масти тувинских лошадей, встречающиеся в тувинском языке.

В тувинском языке для обозначения масти домашнего животного применяются специфические названия. Так, все названия масти лошадей употребляются в сочетании со словами **аът** 'мерин; лошадь, конь' или **мал** 'лошадь, табун', например: **доруг аът / доруг мал** 'гнедая лошадь', **шилги аът / шилги мал** 'рыжая лошадь', а также со всеми половозрастными и видовыми наименованиями лошадей типа **ак-бора бе** 'светло-серая кобыла', **хоор кулунчак** 'каурый жеребенок', **маңгыс ой аът** 'беговая мышащая лошадь, мышащий скакун' и т.д.

Цвет волосного покрова лошади называется мастью, и каждая масть имеет определенное название. У тувинских лошадей самыми распространёнными считаются гнедая, серая, рыжая и вороная масти. К ним следует отнести в первую очередь такие широко употребляемые прилагательные, обозначающие одномастных лошадей: **кара** 'вороной', **шилги** 'рыжий', **доруг** 'гнедой', **бора** 'серый'.

Эти масти могут быть разных оттенков, т.е. подмастей, которые указывают на интенсивность цвета основной масти, равно-

мерность окраски и т.д., в речи они образуются путём соединения двух слов, обозначающих «оттенок + масть».

Кара аът (букв. черная лошадь) 'воронная лошадь' – такие лошади отличаются абсолютно чёрной окраской волос на туловище, голове и ногах, хвост и грива тоже черного цвета.

В тувинском языке имеются следующие подмасти вороной масти:

Да(ь)с кара аът 'как гриф, чёрного матового цвета лошадь' – конь с шерстью глубоко чёрного матового окраса.

Кара-бора аът (букв. черная + сивая лошадь), т.е. 'яблочная' – концы волос туловища имеет рыжевато-серый оттенок, а голова, ноги и хвост чёрные.

Куу-кара аът (букв. серая + черная лошадь) – пепельно-воронная лошадь, корни волос имеет специфический пепельный, темно-бурый отлив, цвет шерсти отличается чуть меньшей насыщенностью.

Саргыл-кара аът (букв. желтоватая + черная лошадь), т.е. светло-воронная лошадь или воронная в загаре – грива, хвост и конечности чёрные, а кончики чёрных волос на туловище рыжеватые.

Шилги аът 'рыжая лошадь' – это лошадь целиком рыжего цвета, бывает светло- или темно-рыжая окраска туловища и ног. Грива, хвост, ноги ниже запястий, конец морды светлее.

Рыжие лошади имеют следующие оттенки: **кызыл-шилги** 'красно-рыжая', **кыскал-шилги** 'красновато-рыжая', **сарыг-шилги** 'солово-рыжая', **хурең-шилги** 'тёмно-рыжая', **хоор-шилги** 'кау-ро-рыжая', **шилбикией** (эрс. говор) < **шилги** – лошадь рыжевато-серого цвета, **хан шилги** 'крово-рыжая', **шавыдар** 'игривая' / **кызыл-шавыдар** 'красно-игривая'. По словам информантов-коневодов, более яркий рыжий цвет обозначается лексемой **кыскал**, а потемнее – **шилги** [2].

Доруг аът 'гнедая лошадь' – самая распространённая масть, корпус её коричневой окраски, выделяются различные оттенки от огненно-рыжего до чёрного, а грива, хвост и нижние части ног чёрные.

Гнедые лошади бывают также с различными дополнительными оттенками. Гнедых лошадей с красноватым оттенком называют **кызыл-доруг аът** (букв. красная + гнедая лошадь) / **кыскал-доруг аът** (букв. красноватая + гнедая лошадь). У такой лошади туловище и голова имеют красно-коричневую окраску, конечности ниже запястного и скакательного суставов, грива, хвост черные. Иногда бывает почти красно-гнедой оттенок, отличается он более красным отливом кончиков волос туловища.

Гнедых коней с темной шерстью называют **кара-доруг аът** 'темно-гнедая лошадь' – туловище темно-коричневой окраски, верхняя часть головы, шеи, спины темной или черной окраски, а остальная часть шерсти – более светлая.

Мелдер-доруг 'мухорто-гнедая' – гнедая лошадь с желтоватыми подпалинами у морды, у ног и в пахах, пятна бывают желтого или же белого окраса.

Бора аът 'серая лошадь' – лошадь с белой шерстью вперемешку с чёрным, окраска волосного покрова всего корпуса состоит из смеси тёмных и светлых волос. В тувинском языке лошадь серой масти называют **бора аът**, по мнению учёного-языковеда Б.И. Татаринцева, лексема **бора** произошло от слова **пор** – глина, мел, пыль и т.п. [6].

Сочетание белых волос с чёрными в разных пропорциях дают следующие оттенки: **ак-бора** (букв. белая + серая) 'светло-серая' – хребет, брюхо, хвост, грива желто-серого цвета светлого оттенка; **кара-бора** (букв. черная + серая) 'мышастая' – у лошадей этой подмасти хвост, грива, конечности чёрные, хребет чёрной окраски, а брюхо пепельно-серого цвета; **көк-бора** (букв.

синяя + серая) 'серая в яблоках' – белый и серый оттенки в равных пропорциях, **сарыг-бора** (букв. желтая + серая) 'серая с желтизной'. Совершенно белая лошадь называется сочетанием слов **маңган ак** 'альбинос', хотя в природе не существует чисто белого цвета коней.

Кроме основных, встречаются и другие менее распространенные масти тувинских лошадей: **ой аът** 'буланая лошадь', **кыр аът** 'чалая лошадь', **ала аът** 'пега лошадь' и др.

Ой аът 'буланая лошадь'. Такая лошадь имеет масть, похожую на окрас полевой мыши. По описанию информантов, туловище такой лошади бывает жёлто-соломенного или песочного цвета, а на спине расположены тёмные волосы.

Тувинских лошадей буланой масти различают на три разных подмасти: **куске-ой** (букв. мышь + буланая) или **сарыг-ой** (букв. жёлтая + буланая) 'светло-буланая' – волосы в основании имеют тёмный, а на концах жёлтый цвет, **кара-ой** (букв. чёрная + буланая) 'тёмно-мышастая', **ак-ой** (букв. белая + буланая) 'светло-мышастая'.

Кыр аът 'чалая лошадь'. Чалой называют масть с обилием белых волос на туловище, а голова и конечности сохраняют цвет основного окраса. По мнению В. Даржа, возможно, обозначение масти **кыр** в тувинском языке произошло от глагола **кыры=ган** 'старый; седой, с проседью' [2].

В зависимости от светлых волос, расположенных по туловищу, различают следующие подмасти: **ак-кыр** (букв. белая + чалая) 'светло-чалая' – по основной масти туловища распределены белые волосы, **сарыг кыр** (букв. жёлтая + чалая) 'солово-чалая' – нижняя челюсть и брюхо светлее по отношению к туловищу, **кызыл кыр** (букв. красная + чалая) 'красно-чалая' – на туловище по основной рыжей масти расположены белые волосы, **көк кыр** (букв. синяя + чалая) 'сиво-чалая' – кончики светлых волос имеют синеватый оттенок.

Ала аът 'пега лошадь'. Пегая масть характеризуется наличием крупных белых пятен, распределённых по всему телу на основном окрасе. Форма и расположения пятен могут быть самыми разнообразными.

Тувинцы-скотоводы знают такие оттенки пегой масти: **сарала** < **сарыг-ала** (букв. желтая + пегая) 'солово-пегая', **карала** < **кара** + **ала** (букв. черная + пегая) 'вороно-пегая', **дорала** < **доруг-ала** (букв. гнедая + пегая), **ояла** < **ой-ала** 'серо-, мышасто-пегая', **хувала** < **хува-ала** 'булано-пегая', **хурең-ала** 'буро-пегая', **шилги-ала** (букв. рыжая + пегая) – рыже-пегая, **кара-ояла** < **кара-ой-ала** 'темно-мышасто-пегая' [2].

Следует отметить о том, что присутствие слов **ак** или **кара** перед основным наименованием масти указывают на более светлый (**ак-кыр** 'светло-чалая') или тёмный (**кара-доруг** 'темно-гнедая') оттенки.

В целом, в тувинском языке из выше указанных основных цветообозначающих прилагательных, обозначающих масти лошадей, путём сложения двух (**кыскал-шилги**, **сарала** < **сарыг-ала**) и более (**кара-ой-ала**) слов образовалось значительное количество новых наименований: со словом **кара** – 4, **шилги** – 9, **доруг** – 4, **бора** – 5, **ой** – 3, **кыр** – 4, **ала** – 7. Таким образом, собрано всего 40 наименований, это свидетельствует о том, что лексика, связанная с мастью лошадей, в тувинском языке довольно разнообразна и широко распространена.

Предварительный краткий анализ исследуемых лексем показал, что все эти названия, указывающие масти лошадей, в большинстве своем, имеют общетюркскую основу и составляют наиболее древний пласт словарного состава тувинского языка. Данный вопрос требует более тщательного и углубленного изучения, как в лингвистическом, так и в сравнительном плане.

Библиографический список

1. Вайнштейн С.И. *Загадочная Тува*. Москва: ООО «Домашняя газета», 2009.
2. Даржа В. *Лошадь в традиционной практике тувинцев кочевников*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2014.
3. Жигитов Д.Б. *Тувинская лошадь и пути её улучшения*. Кызыл: РИО ТывГУ, 2000.
4. Ооржак Е.Ш. *Современное описание мастей тувинских лошадей*. Кызыл: РИО ТывГУ, 2006.
5. Бадарч Баярсайхан. *Лексика животноводства в цэнгальском диалекте тувинского языка (в сравнительно-сопоставительном аспекте)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2009.
6. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000.

References

1. Vajnshtejn S.I. *Zagadochnaya Tuva*. Moskva: ООО «Domashnyaya gazeta», 2009.
2. Darzha V. *Loshad' v tradicijnoj praktike tuvincev kočevnikov*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2014.
3. Zhigizhitov D.B. *Tuvinskaya loshad' i puti ee uluchsheniya*. Kyzyl: RIO TyvGU, 2000.

4. Oorzhak E.Sh. *Sovremennoe opisaniye mastej tuvinskih loshadej*. Kyzyl: RIO TyvGU, 2006.
5. Badarch Bayarsajhan. *Leksika zhivotnovodstva v c'eng'el'skom dialekte tuvinskogo yazyka (v sravnitel'no-sopostavitel'nom aspekte)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2009.
6. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000.

Статья поступила в редакцию 16.10.17

УДК 81.42

Khusainova G.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru

Gazizulina L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: gazizulina78@mail.ru

THE STUDY OF NATIONAL IDEA THROUGH THE KEY CULTURAL CONCEPTS. A national idea is designed to answer a number of questions that characterize people. In particular, the question of the history and origin of a nation, as well as the question of a historical mission and the meaning of life are concealed in it. It can be expressed through fiction works or various philosophical texts. This determines the relevance of the work: the ability to describe the implementation of the national idea through key cultural concepts. The conclusions drawn from the analysis of the national concepts enables to derive the formulation of the national idea, to propose a new vision of the problem or to generalize existing representations, and to define the national principles and priorities.

Key words: national idea, key cultural concept, representation, values.

Г.Р. Хусаинова, канд. пед. наук, доц. Казанский национальный исследовательский технологический университет, E-mail: english4@yandex.ru

Л.Р. Газизуллина, канд. филол. наук, ст. преп. Казанский национальный исследовательский технологический университет, E-mail: gazizulina78@mail.ru

ОПИСАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ ПОСРЕДСТВОМ КЛЮЧЕВЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ

Национальная идея призвана ответить на ряд вопросов, которые характеризуют народ. В частности, вопрос об истории и происхождении нации, а также вопрос об исторической миссии и смысле жизни. Национальная идея может выражаться через художественные произведения или различные философские тексты. Это определяет актуальность работы: способность описать реализацию национальной идеи с помощью ключевых культурных концептов. Выводы, сделанные в результате анализа национальных концептов, позволяют получить формулировку национальной идеи, предложить новое видение проблемы или обобщить существующие представления и определить национальные принципы и приоритеты.

Ключевые слова: национальная идея, ключевой культурный концепт, репрезентация, ценности.

The political life of modern society is inconceivable without a national idea. Any state is always in a constant search for its own identity and ideology. In the context of globalization, with the advent of new information technologies and the Internet, the volume of information transmitted from various publications, radio and electronic sources, the question of national idea has become an actual discussion among different generations of scientists. In modern conditions of globalization, it becomes increasingly difficult to investigate the processes of national ideology even by experienced scientists. The society is strongly influenced by different information flows. Today, the mass media not only communicate facts and keep people informed of domestic and international politics, but also form public opinion and judgments of citizens on issues of national ideology. As this topic is extremely ambiguous, its interpretation depends on the epoch, the political system, the worldview of the author.

A large political encyclopaedia gives the following definition of the national idea: a systematized, time-stable generalization of national self-consciousness, most often in the form of socio-philosophical or socio-political, artistic productions, that is, can have both a rational and a figurative form [1].

The purpose of the article is to describe the national idea through key cultural concepts. Realization of the goal presupposes the formulation and solution of the following tasks: 1. To describe a phenomenon of a national idea; 2. To determine the role and place of the concept in culture; 3. To reveal the connection of the concept with the national idea.

The national idea is designed to answer a number of questions that characterize the people. In particular, the question of the history and origin of the nation, as well as the question of the historical mission and the meaning of life. The national idea determines the meaning of the existence of this or that people, ethnic group or nation. It can be expressed through works of art or various philosophical texts. This determines the relevance of the work: the ability to describe the implementation of the national idea through key cultural concepts [2].

The semantic density of a particular thematic group of words, the detailing of the name, the isolation of semantic nuances, is a signal of the linguistic value of an extralinguistic object, be it an object, process, or concept. In this case, the identification of the value and relevance of the phenomenon (the names of occupations and diseases is clearly greater than the names of types of assistance and betrayal). Probably, in order to obtain a more adequate picture of the presentation of values in the language (and, accordingly, in the structure of the linguistic and communicative personality), it is expedient to take into account alongside the evaluative and nominative aspects and the actual axiological aspect of the problem. Turning to the special literature on axiology, we find that values are largely determined by ideology, social institutions, beliefs, needs [3, 4].

A concept can be called a linguistic reflection of certain values. A concept is an idea of a fragment of the world or a part of such a fragment that has a complex structure, expressed by different groups of features, implemented by a variety of linguistic ways and means. The conceptual attribute is objectified in the fixed and free forms of combinations of the corresponding language units – representatives of the concept. The concept reflects the categorical and value characteristics of knowledge about some fragments of the world. The structure of the concept reflects features that are functionally relevant to the culture concerned. Under the concept can be understood the national mental image (idea, symbol), which has a complex system of objectification [5, p.81].

An important theoretical problem is the problem of national specifics of concepts. The key concepts are the concepts which fix the nuclear values of the culture (in Russian culture – destiny, longing, will, soul, in German culture-order, French-romance, English-property, American-democracy).

Types of key concepts of culture: 1) words fixing different aspects of the universal philosophical concepts; 2) words are universal enough, but especially significant for a given community; 3) words

practically untranslatable (melancholy); 4) small conceptual words (maybe, I suppose).

The features of key cultural concepts are: 1) high frequency of use; 2) the ability to form a fragment of the parenchymic space (sayings); 3) high occurrence in the precedent texts (high emotion-aesthetic value, post reproducing in the speech allusions to this text).

In the conceptual sphere of different nations, there are much more similarities than in the linguistic sphere. It is the commonality of a significant part of the conceptosphere that provides translation from one language to another – the interpreter understands the concept of the original language, and then tries to find the language tools that most adequately convey this concept in translation. The fundamental translatability of the texts of one language to another is evidence of a significant commonality of the national conceptospheres, especially those standing at a close level of socio-economic development. The expansion of contacts between people belonging to different national cultures has made it necessary to consider language in the cultural aspect. Within the framework of a new science – cognitive linguistics – “background” knowledge acquired a broader interpretation. The notion of the concept as a thinking unit structuring our consciousness (E.S. Kubryakova, N.N. Boldyrev, N.I. Zhinkin, A.A. Zalevskaya) was brought to the forefront. Thus, the differences in national world scenes can be explained by the existence of national concepts that, verbalized in speech, create a special system of the language of a particular culture [6].

The national conceptosphere consists of a set of individual, group, class, national and universal concepts, that is, concepts that have universal value. Among the universal are such basic concepts as motherland, mother, family, freedom, love, faith, friendship, on the basis of which national cultural values are formed, as well as such fundamental universal as time, space, causality, etc. It is the presence of common, universal concepts that provides an opportunity for mutual understanding [7].

The method of conceptual analysis, namely, the identification of features of the concept and their interpretation, as well as a descriptive method, including observation, comparison and generalization, can be used to further develop this topic. Analysis of the representation of the same concept in different languages allows us to identify the national specificity of language systems, manifested in different ways of representing the same concept, in the degree of the need or generalization of the concept's representation in different languages, in the number and set of lexemes, phraseological combinations representing the concept, in the level of abstraction, on which the concept is presented in one or another language. Thus, the national specificity of the representation of the concept in different languages can be revealed.

Let us illustrate the proposed idea by the example of the concept NORTH. The concept NORTH refers to ethno-cultural and meaningful concepts in the linguistic culture of Canada and is an essential component of the national Canadian identity. In the national anthem Canada is represented as «The True North strong and free!», «Our home and native land», «Our land glorious and free», «Thou land of hope for all who toil», «Our True North, strong and free». The con-

cept NORTH refers to ethno-cultural and meaningful concepts in the linguistic culture of Canada and is an essential component of the national Canadian identity. In the national anthem, Canada is presented as “The True North Strong and Free!”, True North, Strong and Free”, “Our Home and Native Land”, “Thou land of hope for all who toil”, “The land of hope of those whose work has become stronger than all the pylons” [8].

Another example is the concept “Freedom” in the language picture of American people studied by E. M. Semenova. Freedom in the representation of Americans is a free choice that immigrants make by deciding to start the New World in search of a better life: “Americans” a better life [9, p. 25]. In addition, the ideal of freedom unites the Americans and serves as a bridge linking the present with the past: “The notion that America offers freedom for all is an ideal that unifies Americans and links to the past” [9, p. 25].

At the same time, the concept of “freedom” is categorized as a concept with strong philosophical roots, and can be viewed on the one hand as an idea uniting Americans, and on the other hand as a concept based on individualism: “American's notion of freedom focuses on the individual, and individualism has strong philosophical roots in America” [9, p. 26].

The mutual influence of language and society is invaluable. The study of concepts is of great interest in modern linguistics. The concepts considered in the comparative analysis on the material of different languages make it possible to reveal the features of the mentality, national cultural values, the historical experience of the nation and religion. The conclusions drawn from the analysis of the national concepts and conceptospheres enables to derive the formulation of the national idea, to propose a new vision of the problem or to generalize existing representations, and to define the national principle and priorities.

L. Kh. Samsitova [10] studied cultural concepts in the Bashkir language picture of the world and determined that vocabulary with the national-cultural component of meaning (nonequivalent, connotative, background), semantic associations, aphorisms, anthroponyms, toponyms, dialectisms, fiction text, cultural concepts create a national-cultural picture of the world in which history, culture, way of life, life and right, customs, mentality and behavior of people. The language picture of the world is formed by a system of basic concepts and the key ideas that connect them. For example, the key concepts for the Bashkir language picture of the world are contained in such words as named (conscience), togolok tyugan il (motherland), kunaksylik (hospitality), sabyrlyk (patience) etc.

The content of the concept as units of the language picture of the world is always nationally specific. It reflects the features of culture and the worldview of a particular linguistic and cultural community, and therefore the study of any concept is of value for the reconstruction of the linguistic picture of the world. Cultural concepts characterize the specific culture of a particular people, represent a combination of lexical units that reflect the uniqueness of culture, history, philosophy, psychology, and the mentality of the people. Research of cultural concepts can help to identify the system of values, attitudes and traditions inherent in different cultures and peoples.

References

1. Fiedler E., Jansen R., Norman-Risch M. America in Close-Up. Longman Group UK Limited, 1990.
2. Vorobyev V.V. Linguocultural studies (Theory and Methods) [Lingvokulturologiya (Teoriya i metody)]. Moscow, 1997 (In Russ.)
3. Karasik, V.I. “Cultural Dominants in Language”, Language Circle: Personality, Concepts, Discourse [“Kulturnye dominanty v yazyke”, Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, discours], Peremena, Volgograd, 200: 166 – 205. (In Russ.)
4. Karasik V.I., Slyshkin, G.G. “Linguocultural Concept as the Element of the Linguistic Consciousness”, *Methodology of Modern Psycholinguistics* [“Lingvokultourniy kontsept kak element yazykovogo soznaniya”, *Metodologiya sovremennoy psikholingvistiki*], Izd-vo Alt. University, Barnaul, 2003: 50 – 57.
5. Pimenova M.V., Kondratyeva O.K. *Introduction into Conceptual Studies. Textbook [Vvedeniye v kontseptualniye issledovaniya. Uchebnoe posobie]*, Kuzbassvuzizdat, Kemerovo, 2006. (In Russ.)
6. Sokolov A. “On National Idea” [“O natsionalnoy idee”] 2006. Available at: <http://bogumir.inauka.ru/1/articles.html> (In Russ.)
7. Cherniy G. (1999), “National Idea and National State”, *Daily Ukrainian Nationwide Newspaper* [“Natsional'naya ideya i natsional'noye gosudarstvo”, *Yezhednevnyaya vseukrainskaya gazeta*], 1999; №205, 4 November. (In Russ.)
8. Rakhimova, D.F. *Linguistic Representation of the Concept NORTH in the Original and Translations of Farley Mowat Novels*: PhD thesis [Yazykovaya representatsiya kontsepta north/sever v originalah i perevodah romanov Farley Mowata: dis. ... kand. ped. nauk], 2012, Kazan. (In Russ.)
9. Semenova E.M. “Concept “Freedom” in Language Picture of American and Russian people”, Herald of LSU [“Kontsept “svoboda” v yazykovoi kartine mira amerikanskogo i russkogo narodov”, *Vestnik LGU*], 2012; No.2: 233 – 238. (In Russ.)
10. Samsitova L.H. *Cultural Concepts in Bashkir Linguistic Worldimage*: PhD thesis [Kulturnye kontsepty v bashkirskoi yazykovoi kartine mira: dis. ... kand. ped. nauk], Ufa, 2015. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.10.17

УДК 81-23

Agarkova O.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia),

E-mail: agarkova1612@rambler.ru

Khasanova M.K., MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: marina-gib@mail.ru

THE FUNCTIONING OF ANGLICISMS IN PUBLICISTIC TEXT ABOUT TRAVEL. A problem of functional features of anglicisms in texts of media about travel is considered in the work. Special attention is paid to theoretical bases of loans. The survey has been conducted by the authors with the purpose of identification of functional features of anglicisms in publicistic texts of various magazines. The authors have come to a conclusion that Russian native speakers not always understand loan words from English, what demonstrates non-performance by lexical units of communicative function. The publicistic texts taken from magazines for the research are mainly focused on an esthetic function.

Key words: borrowed lexicon, anglicisms, functional feature, survey, publicistic text, tourist magazines.

О.А. Агаркова, канд. филол. наук, доц. Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,

E-mail: agarkova1612@rambler.ru

М.К. Хасанова, магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: marina-gib@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ О ПУТЕШЕСТВИЯХ

В данной статье рассматривается проблема функциональных особенностей англицизмов в текстах СМИ о путешествиях. Особое внимание уделяется теоретическим основам заимствований. С целью выявления функциональных особенностей англицизмов в публицистических текстах различных журналов авторами был проведен опрос, результаты которого представлены в настоящей статье. В ходе обработки полученных данных авторы пришли к выводу, что носители русского языка не всегда понимают заимствованные слова из английского языка, что свидетельствует о невыполнении лексическими единицами коммуникативной функции. Публицистические тексты в журналах о путешествиях ориентированы в основном на эстетическую функцию.

Ключевые слова: заимствованная лексика, англицизмы, функциональная особенность, опрос, публицистический текст, туристические журналы.

Заимствование, как лингвистическое явление, вызывает интерес у многих ученых. Феномен перемещения элементов языковой системы из одного языка в другой, как признают исследователи, играет важную роль в языковых изменениях и включает активизацию притока иноязычной лексики в ряд динамических процессов в современном русском языке.

Общепринятыми подходами к исследованию слов данной лексической группы являются: аналитический (всесторонний анализ заимствований) и нормативный (выражение научно обоснованной оценки процесса заимствования и его результатов).

Н.М. Шанский справедливо отмечал, что «в силу длительных экономических, политических, военных, культурных и тому подобных связей русского народа с другими народами в русский язык проникало и укреплялось в его системе довольно значительное количество иноязычных элементов» [1, с. 85]. В настоящий момент в лингвистической науке функциональная особенность заимствованной лексики отражена довольно слабо. Отдельные научные работы посвящены изучению функционирования заимствованной лексики в определенных сферах ее употребления.

На сегодняшний день существуют различные направления в изучении заимствованной лексики. Так, Л.П. Крысин и Э.Ф. Володарская исследовали данное лингвистическое явление в рамках этимологии и хронологии. В свою очередь А.Ю. Романов и Е.В. Сергеева изучали заимствования с точки зрения социолингвистического направления. О.Э. Бондарец рассматривал англицизмы в произведениях детективного жанра в семантическом аспекте.

Однако проблема использования заимствованной лексики в публицистических текстах СМИ остается малоизученной, несмотря на то, что сегодня англицизмы все чаще встречаются в зарубежных и отечественных журналах. В последнее десятилетие в журналистике появилось особое направление «travel-журналистика». Отношение к этому термину до конца не сформулировано, потому отсутствует единое правило его написания. «Сам термин «travel-журналистика» начал появляться в научных трудах не так давно. Это связано с начальным этапом становления этого направления в российских средствах массовой информации» [2, с. 732].

Так, целью нашей статьи является выявление функциональных особенностей заимствованной лексики в текстах СМИ.

Лексические единицы могут выполнять как внешние, так и внутренние функции. За основу мы взяли классификацию В.В. Морковкина, которой подчеркивает, что «группа внешних

функций содержит в себе следующие функции: номинативную, эмотивную, знаковую, коммуникативную, контактную, эстетическую» [3, с. 44]. Номинативная функция – это функция называния предметов и их признаков. Эмотивная функция отвечает за высказывание чувств автора. Знаковая функция рассматривает лексическую единицу как знак. Благодаря коммуникативной функции лексические единицы служат средством общения. Контактная функция – это функция поддержания речевого контакта. Эстетическая функция заключается в использовании лексических единиц как средств художественной выразительности.

Для решения исследовательских задач нами были определены методы исследования: анкетирование и сравнение публицистических текстов в журналах о туризме. Для достижения данной цели проведен опрос, который позволил определить степень восприимчивости англицизмов носителями русского языка.

Опрос был проведен на базе ООО РСПЦ «Ресурс» среди слушателей дополнительной профессиональной программы «Психология». В ходе исследования было опрошено 60 человек в возрасте от 20 до 50 лет. В опросе приняли участие 47 человек с высшим образованием, 10 – с неоконченным высшим, 3 – со средним профессиональным, из которых 52 женщины и 8 мужчин.

Материалом для исследования послужили тексты разных публицистических жанров таких современных российских журналов о туризме, как «Conde Nast Traveller» и «Вокруг света». Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе участникам опроса было предложено ознакомиться с двумя отрывками статей из журналов о путешествиях:

Текст 1

Стать королевой в Свазиленде можно, просто танцуя. Ежегодно в смотринах участвуют более 70 тысяч девушек [4, с. 44].

Текст 2

В HUUUS несколько ресторанов, обширный велнес- и спа-центр, а вечером всех катальщиков ждут в лаундже с баром, камином и библиотекой на 500 книг [5, с. 36].

На втором этапе необходимо было дать развернутые ответы на следующие вопросы:

1. Оцените доступность изложения текста по 10-бальной шкале.
2. Как вы понимаете значение следующих слов: *велнес- и спа-центр, лаундж*?
3. Как вы относитесь к заимствованиям из английского языка? Считаете ли вы их использование в тексте уместным?

Результаты ответов на первый вопрос представлены на рисунках 1 и 2.

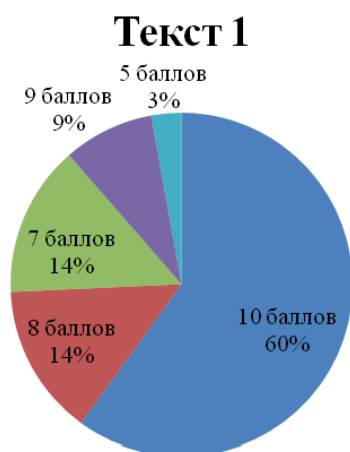


Рис. 1. Результат оценки текста 1

На данных рисунках отражена оценка текстов реципиентами. Первый текст, не содержащий в себе англицизмов, был оценен реципиентами по шкале 5-10 баллов, что свидетельствует о том, что данный текст воспринимался читателями довольно легко, практически все термины были понятны. Лексические единицы, встретившиеся в тексте, выполнили номинативную, знаковую, коммуникативную, контактную и эстетическую функции.

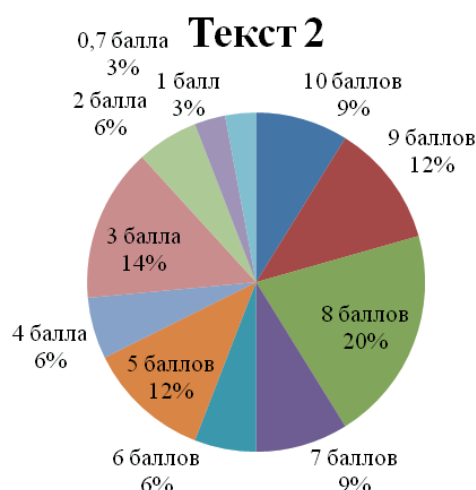


Рис. 2. Результат оценки текста 2

Во втором тексте были использованы англицизмы: *велнес* и *спа-центр*, *лаундж*. Данные слова мешали восприятию текста 32% реципиентов. Стоит отметить, что в ходе проведения опроса было зафиксировано отсутствие реакции на второй текст. Другими словами реципиент отказался оценивать данный текст. Лексическим единицам не удалось выполнить коммуникативную функцию: читатель не воспринял информацию, заложенную в тексте. Все остальные функции лексических единиц: номинативная, знаковая, контактная и эстетическая были выполнены. Такой результат дает право говорить о том, что многие заимствованные слова, использованные в текстах СМИ, не понимаются читателями.

При ответе на второй вопрос, направленный на выявление понимания реципиентами выбранных англицизмов, были получены следующие результаты. Зафиксировано отсутствие реакции у семи реципиентов на определениям словам: *велнес-центр*, *спа-центр*, *лаундж*. Восемь реципиентов не смогли дать определение слову «*велнес-центр*», шесть реципиентов – слову «*лаундж*».

Одиннадцать участников опроса считают, что слова «*велнес*» и «*спа-центр*» являются синонимами и определяют их следующим образом: «круг общения, отдых, релакс, тренажерный

зал и косметические процедуры, уход за телом и кожей, салон, забота о теле».

Пять реципиентов дали определение слову «*велнес*», соответствующее лексическому значению в словаре. Верно определили значение слова «*спа-центр*» шестнадцать реципиентов. Толкование слова «*лаундж*» вызвало затруднения у многих опрошенных. Так, семь реципиентов верно определили значение этого слова, пять – неверно и восемь не дали точного определения, но верно выделили лексико-семантическую группу слова.

Третий вопрос анкеты был направлен на выявление отношения реципиента к заимствованной лексике. Результаты представлены на рисунке 3.

Как вы относитесь к английским заимствованным словам



Рис. 3. Отношение реципиентов к англицизмам в прочитанных текстах

Таким образом, большинство реципиентов (36%) относятся к английским заимствованным словам отрицательно, почти столько же (32%) – нейтрально. Однако три реципиента высказались за нейтральное отношение к заимствованиям с условием их адекватного применения. Один реципиент дал положительную оценку данной группе слов в случае уместного употребления, другой – в случае понимания употребленного заимствования.

Результаты опроса не могут быть интерпретированы однозначно. Однако обобщенные результаты позволяют говорить о том, что русскоговорящие читатели не всегда понимают заимствованную лексику из английского языка. При этом стоит учитывать сферу употребления англицизмов и словарный запас носителя. Вместе с этим, в ходе опроса было выявлено, что носители языка требуют уместного употребления англицизмов в текстах СМИ.

Основываясь на полученных данных исследования, можно отметить, что российские журналы о путешествиях используют в своих текстах англицизмы с целью ориентации на специальную аудиторию. Тексты рассчитаны на людей, знающих английский язык. Вместе с этим подобная лексика создает определенный стилистический эффект, влияя тем самым на весь текст.

В.А. Козырев и В.Д. Черняк отмечают, что «процесс активизации заимствований с особой интенсивностью осуществляется в газетном дискурсе, что свидетельствует не только об объективной возросшей потребности в наименовании новых реалий или уточнении уже бытующих понятий, но и об особой психологической, мировоззренческой установке на восприятие иноязычных слов как более социально значимых» [6, с. 56].

Таким образом, англицизмы в текстах СМИ, а именно в российских журналах о путешествиях, в последнее время встречаются все чаще. Они выполняют следующие функции: эстетическую, номинативную, знаковую, эмотивную, контактную. Однако заимствованная лексика не всегда способна выполнить коммуникативную функцию. Читатель публицистического текста не воспринимает информацию данного текста вследствие незнания иностранного языка, недостаточного словарного запаса. Это говорит о том, что использование заимствованной лексики не всегда оправдано. Авторам материалов в журналах следует ориентироваться, прежде всего, на коммуникативную функцию лексических единиц, а не на эстетическую.

Библиографический список

1. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва, 2003: 313.
2. Гиберт М.К. Особенности современного понятия «travel» в журналистских материалах о путешествиях. *Материалы Международной научно-практической конференции «Филологические чтения»*, 15-16 декабря, Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2016: 729 – 732.
3. Морковкин В.В. Основные функции лексических единиц. *Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность»*. 2007; 1: 43 – 51.
4. Мернова М. Традиции: как стать королевой Свазиленда. *Вокруг света*. 2017; 9: 44.
5. Нестерова Н. Выходные: Вильнюс, Литва. *Conde Nast Traveller*. 2016; 10: 36.
6. Козырев В.А., Черняк В.Д. Свое и чужое: заимствованное слово в современной речи. *Вестник Герценовского университета*. 2007; Выпуск 3: 54 – 59.
7. Крысин Л.П. *Иноязычные слова в современном русском языке*. Москва: Наука, 1968: 208.

References

1. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2003: 313.
2. Gibert M.K. Osobennosti sovremennogo ponyatiya «travel» v zhurnalistskikh materialah o puteshestviyah. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Filologicheskie chteniya»*, 15-16 dekabrya, Orenburg: OOO IPK «Universitet», 2016: 729 – 732.
3. Morokovkin V.V. Osnovnye funkcii leksicheskikh edinic. *Vestnik RUDN. Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'»*. 2007; 1: 43 – 51.
4. Mernova M. Tradicii: kak stat' korolevoj Svazilenda. *Vokrug sveta*. 2017; 9: 44.
5. Nesterova N. Vyhodnye: Vil'nyus, Litva. *Conde Nast Traveller*. 2016; 10: 36.
6. Kozurev V.A., Chernyak V.D. Svoe i chuzhoe: zaimstvovannoe slovo v sovremennoj rechi. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; Vypusk 3: 54 – 59.
7. Krysin L.P. *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1968: 208.

Статья поступила в редакцию 06.11.17

УДК 821.161.1

Alekseev P.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),

E-mail: pavel.alekseev.gasu@gmail.com

Alekseeva A.A., MA student, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: asel.alekseeva@list.ru

“CONSTANTINOPLE MUST BE OURS”: PROVIDENTIAL MOTIFS IN “WRITER’S DIARY” OF F.M. DOSTOEVSKY. The article analyzes problems of providentialism of Dostoevsky during the Balkan crisis of 1876 and the Russo-Turkish war of 1877-1878. The religious-philosophical idea of the inevitability of the Russian capture of Constantinople, expressed in “Writer’s Diary” (April, May-June 1877) is analyzed. Special attention is paid to the fact that Dostoevsky based his argument of this expansionist doctrine on two foreign sources – the memoirs of Paul of Aleppo about the Tsar Alexei Mikhailovich (XVII century) and the book of predictions of St. John Lichtenberger (XVI century). Providential motives are considered within the concept of Russian Orientalism.

Key words: Dostoevsky, orientalism, Paul of Aleppo, Johannes Lichtenberger, providentialism, Writer’s Diary.

П.В. Алексеев, д-р филол. наук, проф., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,

E-mail: conceptia@mail.ru

А.А. Алексеева, магистрант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,

E-mail: asel.alekseeva@list.ru

«КОНСТАНТИНОПОЛЬ ДОЛЖЕН БЫТЬ НАШ»: ПРОВИДЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В «ДНЕВНИКЕ ПИСАТЕЛЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 15-34-01258 «Концепция Востока в художественной прозе и публицистике Ф.М. Достоевского».

В статье раскрывается проблематика провиденциализма Ф.М. Достоевского периода балканского кризиса 1876 г. и русско-турецкой войны 1877– 1878 гг. Анализируется религиозно-философская идея неизбежности захвата Константинополя, выраженная в «Дневнике писателя» (апрель, май-июнь 1877 г.). Особое внимание уделяется тому факту, что Достоевский в качестве аргумента этой экспансионистской доктрины опирается на два иностранных источника: воспоминания Павла Алеппского о царе Алексее Михайловиче (XVII в.) и книга пресказаний Иоанна Лихтенбергер (XVI в.). Провиденциальные мотивы рассматриваются в рамках концепции русского ориентализма.

Ключевые слова: Достоевский, ориентализм, Павел Алеппский, Иоанн Лихтенбергер, провиденциализм, Дневник писателя.

Одним из важнейших религиозно-политических лейтмотивов «Дневника писателя» в выпусках 1876 и 1877 годов был восточный вопрос, под которым Достоевский понимал «разрешение всех судеб православия» [1, с. 369] на арене балканского кризиса 1876 г. и русско-турецкой войны 1877– 1878 гг. Этот лейтмотив (а точнее, комплекс ориентальных лейтмотивов) практически не исследовался в проблемном поле русского ориентализма, несмотря на то, что тема борьбы славянских народов и русско-турецкой войны в творчестве Достоевского становилась предметом изучения неоднократно [2; 3]. Провиденциальная основа центральной концепции восточного вопроса Достоевского – захват Константинополя – до сих пор не была даже поставлена, что делает изучение данного вопроса особенно актуальным.

Как известно, народно-освободительные восстания славян в Болгарии, Сербии, Боснии и Герцеговине 1875 – 1876-х годах были жестоко подавлены турецкими властями [4]. О зверствах

турок-башибузуков с возмущением писали все европейские и русские газеты и журналы, многие сочувствовали повстанцам, наиболее активные ораторы требовали политического и даже военного вмешательства в ситуацию [5]. В то же время большой опасностью для европейских дворов являлась возможная интервенция Российской империи, которая не только пользовалась определенной народной поддержкой на Балканах, но и имела старые виды на бывший Царьград. Российские притязания на Константинополь со времен Екатерины II обособивались как провиденциальная миссия православной империи Романовых, это была «одна из самых масштабных, детализированных и амбициозных внешнеполитических идей» [6, с. 33]. В националистических, славянофильских и охранительных кругах (М.Н. Катков, К.Н. Леонтьев, Н.Н. Страхов, И.С. Аксаков), к которым во многом относился и Достоевский, идея завоевания Константинополя пользовалась большой популярностью.

Во многом находясь под влиянием статей М.Н. Каткова, Достоевский остро переживал эти события. Он совершенно убедился в том, что наступил важнейший исторический момент для Российской империи, который она не должна упустить: религиозные размышления писателя привели его к осознанию особой роли России в мире – как источник просвещения и спасения народов Востока и как равновеликий гигант в семье европейских народов. В мартовском номере «Дневника писателя» за 1876 год (т. е. за месяц до объявления императором Александром II войны Турции), Достоевский писал: «одним словом, чем бы ни кончились теперешние, столь необходимые, может быть, дипломатические соглашения и переговоры в Европе, но рано ли, поздно ли, а Константинополь должен быть наш, и хотя бы лишь в будущем только столетии! Это нам, русским, надо» [1, с. 88].

Для Достоевского мысль о завоевании Константинополя отнюдь не авантюрой. Эта мысль была провиденциальной, т. е. predeterminedенной свыше, поскольку базировалась на религиозно-мифологическом и даже мистическом фундаменте. Для доказательств провиденциальности этой концепции, Достоевский в двух подряд выпусках, хронологически совпавших с официальным объявлением войны Турции (апрель и май-июнь 1877 г.), публикует главы, в которых захват Константинополя и историческое возвышение России объявляются важнейшим делом царской семьи («Мнение «тишайшего» царя о Восточном вопросе») и имеющее безусловное мистическое подтверждение («Из книги предсказаний Иоанна Лихтенбергера, 1528 года»). В обоих случаях Достоевский приводит редкие и старые источники, относящиеся к допетровскому периоду и, что особенно интересно, автором обоих источников выступают иностранцы: Павел Алеппский и Иоанн Лихтенбергер.

В первом случае Достоевский приводит слова «тишайшего» царя Алексея Михайловича, и выделяет в тексте слова, наиболее относящиеся к только что начавшейся русско-турецкой войне: «...и я боюсь вопросов, которые мне предложит Творец в тот день: и порешит в своем уме, если Богу угодно, что потрачу все свои войска и свою казну, пролью свою кровь до последней капли, но постараюсь ососободить их. На всё это вельможы отвечали ему: „Господи, даруй по желанию сердца Твоего“» (Курсив автора. – П.А., А.А.) [1, с. 123 – 124]. Достоевский пишет, что обнаружил это свидетельство в сочинении И. Оболенского (на самом деле титуле книги фамилия автора значится иначе – Иван Аболенский), изданном в Киеве в 1876 году: «Московское государство при царе Алексее Михайловиче и патриархе Никоне, по запискам архиерея Павла Алеппского». Достоевский вполне доверяет этому свидетельству – это очевидно из стиля и композиции отрывка. При этом также очевидно, что в задачи Достоевского-публициста не входило подтверждение достоверности источника и реконструкция историко-культурного контекста приведенной им цитаты.

Так, он не считает нужным указать читателям «Дневника», что оригинал травелога Павла Алеппского написан на арабском языке (о чем сообщается на первой же странице киевского издания [7, с. 1]) сыном антиохийского патриарха Макария III, религиозного фанатика, сыгравшего заметную роль в расколе русской православной церкви и начавшихся в связи с этим религиозных гонениях старообрядцев середины XVII века. Макарий III и его сын Павел дважды побывали в Москве, оба раза принимали участие в Больших Московских соборах 1656 и 1666 – 1667 годов (на втором соборе Макарий III поставил подпись под документом, осуждающим патриарха Никона). Достоевский игнорирует указания Оболенского, что сочинение о путешествии Павла и Макария III в Москву было выполнено не на материалах арабского оригинала, а на материале английского издания «The travels of Macarius: Patriarch of Antioch, written by his Attendant Archdeacon, Paul of Aleppo, In Arabic» (1836). Если учесть, что Сирия была к моменту написания арабского травелога более ста лет была захвачена Османской империей, свидетельство Павла об отношении русского царя к проблеме освобождения единоверцев от турецко-мусульманского ига могло быть не вполне объективным.

Кроме того, Достоевский игнорирует тот факт, что слезы «тишайшего» царя были явно театральными, продиктованными дипломатическими играми. Оболенский описывает, что Павел и Макарий III были против воли возвращены царем в Москву. Они все время недоумевали о причинах своего задержания и, пытаясь понять, что бы это могло значить, сопоставляли важные события, случившиеся в этот период при дворе. Среди этих событий Оболенский называет три: во-первых, крупная ссора царя и патриарха (Алексей Михайлович обозвал Никона «мужиком, б... и с...» [7, с. 89]). Второе событие, на которое обратили внимание сирийские путешественники, был эпизод «христосования» царя

с греческими купцами, в контексте которого царь сказал «между прочим» слова, которые с большим удовольствием позднее привел Достоевский – о страстном желании избавить греков (а не славян) от турецкого ига. Третье событие – прибытие польского посла и молдавского митрополита с просьбами и обращениями, в т. ч. в защиту от турок. Однако вскоре выяснилось, что главное, что нужно было от царю от сирийских гостей, увлеченному внешнеполитическими играми, – это благословение для похода на шведов: царь был до крайности религиозен и суеверен.

Вопреки тексту и контексту цитируемого источника, Достоевский планировал с опорой на источник обратить внимание своих читателей и членов царской семьи на эпоху и личность царя Алексея Михайловича: впервые при этом царе появилась мысль создать православную монархию, ведя войны с католиками и мусульманами (русско-польская война 1654–1667 гг., русско-шведская война 1656–1658 гг. и русско-турецкая война 1672–1681 гг.), впервые именно этот русский царь стал официально титуловаться «святым». Достоевский остро почувствовал тесную типологическую связь колониальных войн середины XVII века с современной ему русско-турецкой войной: впервые при этом царе территория российского государства стремительно расширялась, а ее внешнеполитическая роль чрезвычайно усиливалась, причем захваты новых земель объяснялись стремлением защитить единоверцев.

Второй источник провиденциального мотива захвата Константинополя Достоевский приводит в номере, хронологически объединившем события мая-июня 1877 г., опираясь на текст Иоанна Лихтенбергера (Johannes Lichtenberger), немецкого мистика, астролога при дворе императора Священной Римской империи Фридриха III (XVI в.). Достоевский характеризует этот документ как «древнее, правда, туманное и аллегорическое, предсказание о нынешних событиях и о нынешней войне», притом – как возможно единственный сохранившийся экземпляр [1, с. 146]. Из всех «туманных» предсказаний Достоевский выбирает те, которые ему кажутся наиболее релевантными для религиозно-мистического обоснования захвата Константинополя и вообще всемирного возвышения Российской империи, и приводит их для большей убедительности не только в русском переводе, но и на латинском языке оригинала.

После указания о том, что предсказания Лихтенбергера о Великой французской революции и Наполеоне I полностью подтвердились, Достоевский тоном знатока древних латинских рукописей приводит понравившееся ему пророчество: «Востанет орел великий на Востоке, островитяне западные moerebunt. Tria régna comportabit. Ipsa est aquila grandis, quae vosplacuit. Три царства захватит. Сей есть орел великий, который dormiet annis multis, refutata resurget et contremiscere faciet спит годы многие, пораженный востанет и трепетать заставит aquicolas occidentales in terra Virginis et alios montes Super-водяных жителей западных в земле девы и другие вершины pre-bissimos; et volabit ad meridiem recuperando amissa. Et amore гордые; и полетит к югу, чтоб возвратить потерянное. И любовью charitatis inflammabit Deus aquilam orientalem volando ad ardua милосердия воспламенит Бог орла восточного, да летит на трудное, alis duabus fulgens in montibus christianitatis. крылами двумя сверкая на вершинах христианства» [1, с. 146–147]. И после детального разбора странных и путанных фраз (фактически – экзегезиса, применявшегося для правильной в догматическом смысле интерпретации священных текстов), Достоевский делает вывод о том, что «пророчество Иоанна Лихтенбергера сильно подходит к настоящей минуте» [1, с. 147].

Предвосхищая обвинения либеральных критиков в безумном (о теме безумства в «Дневнике писателя» подробнее см.: [8, с. 107–110]) и некритическом следовании мистическим средневековым источникам, Достоевский заканчивает свою главу пространными рассуждениями о том, что текст Лихтенбергера – только лишь «мистическая аллегория», только «похожая на правду», что «серьезно говорить обо всем этом трудно», и более того – стремление увидеть в немецких пророчествах какую-то связь с реальностью – это только признак того, что «мы видим действительность всегда почти так, как хотим ее видеть, как сами, *предезято* (курсив автора. – П.А., А.А.), желая рас-толковать ее себе» [1, с. 150]. Однако тон и стратегия работы Достоевского над латинским текстом Лихтенбергера не оставляют сомнений в том, что этот источник в связке со свидетельством Павла Алеппского в контексте массового увлечения спиритизмом 1870-х годов был использован как мощный пропагандистский аргумент в спорах с западниками о том, что русско-турецкая война 1877–1878-х годов – дело не только «святое» и «народное», но и прямо предсказанное.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Дневник писателя: в 2 т.* Т. 2. Москва: Книжный клуб 36.6, 2011.
2. Алексеев П.В. *Концептосфера ориентального дискурса в русской литературе первой половины XIX в.: от А.С. Пушкина к Ф.М. Достоевскому.* Томск: Издательство Томского ун-та, 2015.
3. Новикова Е.Г. «Западные славяне» в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского периода русско-турецкой войны 1877-1878 гг. *Имагология и компаративистика.* 2016; 1 (5): 44 – 51.
4. Anderson M.S. *The Eastern Question, 1774 – 1923: A Study in International Relations.* London, 1966.
5. Блохин В.Ф., Косарев С.И. *Балканский кризис 1870-х годов и периодическая печать России и западной Европы.* Брянск. Издательство Курсив. 2014.
6. Зорин А. *Кормя двуглавого орла... Русская литература и государственная идеология в последней трети XVIII – первой трети XIX века.* Москва: Новое литературное обозрение, 2011.
7. *Московское государство при Царе Алексее Михайловиче и Патриархе Никоне, по запискам архидиакона Павла Алеппского.* Соч. Ивана Аболенского. Киев: Типография С.Т. Еремеева. 1876.
8. Алексеев П.В. «Китайское» вступление к «Дневнику писателя» Ф.М. Достоевского. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2017; 49: 98 – 112.

References

1. Dostoevskij F.M. *Dnevnik pisatelya: v 2 t.* T. 2. Moskva: Knizhnyj klub 36.6, 2011.
2. Alekseev P.V. *Konceptosfera oriental'nogo diskursa v russkoj literature pervoj poloviny XIX v.: ot A.S. Pushkina k F.M. Dostoevskomu.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo un-ta, 2015.
3. Novikova E.G. «Zapadnye slavyane» v «Dnevnikе pisatelya» F.M. Dostoevskogo perioda rusko-tureckoj vojny 1877-1878 gg. *Imagologiya i komparativistika.* 2016; 1 (5): 44 – 51.
4. Anderson M.S. *The Eastern Question, 1774 – 1923: A Study in International Relations.* London, 1966.
5. Blohin V.F., Kosarev S.I. *Balkanskij krizis 1870-h godov i periodicheskaya pechat' Rossii i zapadnoj Evropy.* Bryansk. Izdatel'stvo Kursiv. 2014.
6. Zorin A. *Kormya dvuglavogo orla... Russkaya literatura i gosudarstvennaya ideologiya v poslednej treti XVIII – pervoj treti XIX veka.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2011.
7. *Moskovskoe gosudarstvo pri Care Aleksee Mihajloviche i Patriarhe Nikone, po zapiskam arhidakona Pavla Aleppskago.* Soch. Ivana Abolenskago. Kiev: Tipografiya S.T. Eremeeva. 1876.
8. Alekseev P.V. «Kitajskoe» vstuplenie k «Dnevniku pisatelya» F.M. Dostoevskogo. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2017; 49: 98 – 112.

Статья поступила в редакцию 06.12.17

УДК 811.512

Alexeev I.E., Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: khomusujb@mail.ru

Sorova I.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: isorova@mail.ru

COMMUNICATIONALLY-INTERROGATIVE PARTICLES IN A COMPOSITION OF ORTHOEPIIC CONSTRUCTIONS. The article deals with communicationally-interrogative features of interrogative sentences with particles *duu*, *duo*, *daa*. They make up model-forming functions in orthoepic outline. Realization of interrogative utterances is being discussed in connection with situation of communication in speaking. These particles were studied in details by prof. Petrov N.E., besides their communicational task they have modal functional sides. Each interrogative phrase having particles *duu*, *duo*, *daa* in acoustics imparts typological balance in intonation of syntagma. In communication this characteristic feature is expressed in semantically modal undertones. All these in general represent orthoepic matter of interrogative utterance. Interrogative particle in a structure of utterance forms model of generalized orthoepic constructions. As a result, structurally semantic and communicationally interrogative characteristic features of Yakut interrogative phrase were defined.

Key words: interrogative sentence, interrogative particles, interrogativity, intonational model.

И.Е. Алексеев, д-р филол. наук, проф. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: khomusujb@mail.ru

И.Н. Сорова, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: isorova@mail.ru

КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРРОГАТИВНЫЕ ЧАСТИЦЫ В СОСТАВЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-34-00027.

В статье рассматриваются коммуникативно-интеррогативные характеристики вопросительных предложений с частицами *дуу*, *дуо*, *даа*, которые в орфоэпическом плане составляют моделирующие функции. Реализация вопросительных высказываний обсуждается в связи с ситуацией общения в коммуникативном плане. Данные частицы, глубоко исследованные проф. Н.Е. Петровым, помимо коммуникативной заданности, еще имеют и модальные функциональные стороны. Каждая вопросительная фраза, имеющая частицы *дуу*, *дуо*, *даа*, в акустическом плане придает типологический баланс в интонировании синтагмы. А в коммуникативном плане эта особенность выражается в семантически модальных оттенках. Все это в совокупности отражает орфоэпическую сущность интеррогативного высказывания. Вопросительная частица в структуре высказывания образует модель обобщенных орфоэпических конструкций. В результате исследования на обширном фактическом языковом материале определены структурно-семантические и коммуникативно-интеррогативные особенности якутской вопросительной фразы.

Ключевые слова: вопросительное предложение, вопросительные частицы, интеррогативность, интонационная модель.

В якутском языкознании вопросительные частицы, как энклитическая часть интеррогативности, относятся к модальным словам: *дуо* 'ли', *дуу* 'ли', *даа* 'а', *ньии* 'ведь', *сөп дуо* 'правда ли', *буолбат дуо* 'так ведь' и др. и, отличаясь от других логико-смыс-

ловых, морфологических, синтаксических групп, требуют, помимо подтверждения или отрицания, еще и уточнения высказанного собеседником догадки, сомнения, недоумения и других простых или эмоциональных вопросительных сегментов в диалоге [1,

с. 444]. В отличие от высказывания в русском языке (например: *Не приступишь ли, к делу? Так вы уедете, да? Что, не ушли бы ли вы где-нибудь?* [2]), свойственная энклитичность частиц *дуо, дуу, уни* представляет структурную особенность якутского интеррогативного предложения. В исследованиях Н.Е. Петрова [3] и И.Е. Алексеева [4], помимо собственно вопросительных слов (*ким 'кто', туох 'что', хайдах 'как'* и др.), специально вопросительные частицы в составе сказуемого (Р) выражают общую направленность определения неизвестного субъекта (S) или предиката действия (Р). А в трудах О.Н. Бетлингга [5, с. 340], Л.Н. Харитонова [6, с. 274 – 275], Е.И. Убратовой [7, с. 22 – 23], а также в работах Н.Н. Поппе [8], Д.К. Сивцева [9] и др. вопросительные частицы характеризуются как составляющая неизменяемых частей речи, примыкающих к сказуемому вопросительного предложения для обращения внимания того, к чему направлен вопрос.

Специальные служебные слова – вопросительные частицы в структуре предложения соотносятся со сказуемыми и, как правило, включаются в состав сказуемого. Как часть грамматической проблемы частицы в якутском языке детально изучены Н.Е. Петровым [3], где вопросительные частицы вместе с другими разбиты по этимологическому принципу на три группы: собственно частицы, отыменные частицы, отглагольные частицы. В каждой из этих групп вопросительные частицы рассматриваются в общем алфавитном порядке.

К собственно частицам с вопросительным значением в якутском языке относятся частицы *дуо, дуу, даа* [3, с. 106, 109, 114].

Частица *дуо* оформляет собой предложения с наиболее общим, универсальным вопросительным значением, наряду с которыми констатируются и коннотации. Н.Е. Петров выделяет шесть основных значений частицы *дуо*: «выражает вопрос, уверенность говорящего, утверждение противоположного смысла (отрицательно-утвердительное значение), силу и интенсивность действия, сдержанное неодобрение, досаду и сожаление» [3, с. 113].

Анализ семантики якутских вопросительных предложений с частицей *дуо* позволяет более конкретизировать следующие основные значения:

1. Универсальный нейтральный вопрос выражает общую направленность определения неизвестного субъекта или предиката действия, представленных в предложении без дополнительного содержания, т.е. без определенной коннотации. *Харчын тийдэ дуо? Денег хватило тебе?* (ХС 1943 5 57).

2. Модальность подчеркнутого желания получить определенный (доскопальный) ответ накладывается на универсальную интеррогативность. *Харытыана обото даа? Өлүөскэ дуо? 'Сынишка Харитины, говоришь? Алешка, что ли?'* (ХС 1977, 11, 68).

3. Интеррогативная конструкция с частицей *дуо* коннотативно выражает при определенной ситуативной обусловленности разные степени упрека, недовольства. *Кимизэх буолуой, оройуоннаабы культура отделин сэбиздиссэйиэр буоллаба дии. Ону өйдөөбөккүн дуо? 'Кому же, конечно, заведующему районным отделом культуры. Неужели ты это не понимаешь?'* (РК С, 84).

4. Сочетание частиц *сөл дуо*, постпозитивно включаясь в состав сказуемого, управляет винительным падежом лично-притяжательного склонения причастия будущего времени в роли стержневого слова этого сказуемого, выражая своим участием коннотацию желания получить согласие на реализацию названного действия. *Степан бардын, сөл дуо? 'Пусть Степан отправляется, ладно?'*

5. Основное значение интеррогативности в вопросительной конструкции с частицей *дуо* может отходить на задний план, отселяясь усиленной коннотацией: а) значение вежливой просьбы: *Сарсын син дуо? 'Можно ли завтра (прийти)?'* (РБ БСБ, 97); б) значение вежливого отказа: *Ити бэлэх ыларга мин достойнай үһүбүн дуо? 'Достойна ли я получить этот подарок?'* (РБ БСБ, 274).

6. Конструкция с частицей *дуо* получает подчеркнuto утвердительное значение при замене вопросительной мелодемы утвердительной мелодемой, при этом негативное значение конструкции становится позитивным и, наоборот, позитивное – негативным. *Биһизэх харчы кэлиэ дуо? 'Будут ли нам деньги?'*

7. Сочетание служебных слов *буолбат* и *дуо*, являясь составной частью [3, с. 233], постпозитивно включается в состав сказуемого (последнего, если в предложении два и больше сказуемых), придавая всему предикативному содержанию коннотацию утверждаемой достоверности. Эта коннотация исходит от говорящего в одних случаях или запрашивается говорящим

у собеседника – в других. Центростремительности и центробежности коннотации утверждения выражаются различием ритмомелодом. *Аатын сурулла сылдар буолбат дуо?* (ХС 1977, 7, 11) *'Ведь твое новое имя записано'* (утверждение говорящего), *'Твое имя записано, не так ли?'* (запрос подтверждения у собеседника). Если во втором варианте ритмомелодической организации предложения сохраняется интеррогативность, для которой значение подтверждаемости является коннотативным, то для первого варианта эта коннотация становится основной, и предложение лишается интеррогативности.

8. Функционирующая в роли сказуемого аналитическая форма в составе отрицательного деепричастия знаменательного глагола, причастия будущего времени служебного глагола *быһын-* (~тэннэс-) и частицы *дуо* выражает коннотацию объективной модальности неминимости в реализации названного действия. *Ылбыт изскин төлөөбөккө тэннэһизин дуо? 'Что делаешь, долги (ты) должен же платить.'*

9. На базе вопросительной частицы *дуо*, с сохранением ее основного значения интеррогативности, образовалось междометие, которое функционирует (как все междометия) одночленным предложением и выражает эмотивную коннотацию удивления. *Дуо-а? Барыта баар дуо?* (ХС 1976, 10, 35) *'Разве! Все есть?!'*

Частица *дуу* по сравнению с частицей *дуо* вносит в вопросительные конструкции, в которых она участвует как компонент, более разнообразные модальные и эмоциональные коннотации: 1. повышенный интерес к содержанию ответа; 2. заинтересованность в уточнении деталей ответа; 3. предположение, догадка в вопросе; 4. сомнение, колебание; 5. недовольство; 6. упрек, негодование; 7. изумление неожиданными фактами; 8. ирония; 9. просьба; 10. побуждение и т. д. *Ээ, ол эн табаарыһын збит дуу?* (СО Д, 384). *'Но, тебе он друг оказывается, что ли?'* *Эһигиттэн диигин дуу?* (РБ БСБ, 126). *'Ты говоришь, из-за нас?'* *Хайа, били эмээхсин биллибэт дуу?* (СО Д 199). *'Что, той старушки еще нет?'*

На базе модальной частицы *дуу* в сочетании с модальной частицей *ама* образуется одночленное междометное предложение, выражающее неожиданное удивление с оттенком возражения или просто возражение. *Ама дуу? Учуутал охсустута диэн иһиллибэт этэ* (СД СТТ, 129). *'Неужели? Ведь не было случая, чтобы учитель подрался.'*

Частица *дуу* используется при оформлении её интеррогативности и с ней различных коннотаций в виде повторов и в комбинациях с вопросительными знаменательными словами. Основная функция повтора частицы *дуу* – формальное выражение альтернативных вопросительных конструкций (предложений или однородных членов предложений). Ситуативно интеррогативность в этих альтернативных конструкциях может сниматься с превращением всей конструкции в повествовательное предложение.

Альтернативные конструкции с *...дуу, ...дуо?* – положительные или отрицательные (в зависимости от глагольной формы в сказуемом) в основном выражают модальную коннотацию доскопальности и уточнения. Факультативно частица *дуу* может опускаться во втором альтернативном компоненте.

Положительные альтернативные конструкции: – *Ол кииһи куоракка олорор дуу, тыаба дуу? – Тыаба* (ДО К 58). *'-Тот человек живет в городе или в селе? – В селе.'* – *Хайалара кэлбитий – Буөтүрэ дуу, Силибэ дуу? – Буөтүрэ* (ХС 1976, 1, 75). *'Кто из них приехал – Петр или Филипп? – Да, Петр.'*

Альтернативные конструкции со вторым отрицательным компонентом: на *-бат дуу – Түөһэйбит, түөһэйбит оһонньор. – Кыанар дуу, кыаммат дуу?* (СО Д, 338). *'Вышедший из ума старик. – Ходит или не ходит?'* на *суох дуу, суоҕа дуу – Эн өйдөөтүҥ дуу, суох дуу?* (ВЯ ОК, 294). *'Ты (меня) понял или не понял? Ким билэр, билэрин дуу, суоҕа дуу?'* (ХС 1977, 5, 27). *'Кто знает, узнаешь или нет?'*

Для сопоставления конкретного содержания с отвлеченным в альтернативных конструкциях второй компонент выражается общесловиями (обычно без заключающей частицы *дуу*) *туугуй, хайдабый, хайдах-хайдабый* и др. 1. Конструкция на *...дуу, туугуй: Эн биһигини күлүү ына олоробун дуу, туугуй?* (СД СТТ, 581). *'Ты над нами насмеяешься или что?'* 2. *...дуу, хайдабый: Оттон, Клим, эн Аришабын көрсүбэккэ баран эрэбин дуу, хайдабый?* (СО Д 350) *'А ты, Клим, уезжаешь, не встретившись с Аришей или как?'* 3. *...дуу, хайдах-хайдабый: Дьөгүөр, бээ эрэ, тохтоо! Саан маһа булгүрүүбүт дуу, хайдах-хайдабый?* (ДО К, 45). *'Постой-ка, Егор! Приклад твоего ружья вывихнулся, что ли, как же так?'*

Обычно не сочетающиеся в одном предложении интеррогативные слова и частицы образуют в последнем компоненте альтернативного вопроса неразложимое клише *туугуй дуу, хайдах дуу*: *Хайа, добоор, бу ГТО нуорматын туттараары эрчиллэн эрэбин дуу, туугуй дуу?* (СР КТ 71). *‘Ну что, друг, готовишься сдавать норму ГТО или что?’*, *Кыттыспыттар дуу, хайдах дуу?* (ХС 1976, 2, 48) *‘Устроили складчину или как?’*.

Частица *даа* в якутоведении считается показателем переспроса с оттенком удивления, неодобрения, иронии, угрозы, радости [8, с. 92; 10, с. 90; 3, с. 107]. Однако семантическая классификация вопросительных предложений показывает, что *даа*, скорее всего, является модальной частицей, способствующей выражению встречного вопроса. А переспрос, как интеррогативный вид в якутском языке, требует или побуждает ответ, поэтому *даа* становится составной частью сказуемого предложения с собственным значением.

Частица *даа* используется для чистого встречного вопроса: *– Оттон Гоша? – Гоша даа? Суох, көрбөтүбүт* (СР КТ, 25). *‘– А где Гоша? – Гоша, говоришь? Нет, не видели’*.

Частица *даа* используется также при недослышании: *– Дьэ ити аата Соппуруон Уйбаанабыстыын көрсүһүүбүт буолла манна... суол тобойугар. – Хайдах-хайдах даа?* (ХС 1976, 11, 68). *‘– Да, значит, состоялась наша встреча с Софроном Ивановичем, здесь... на развилке. – Как-как, говоришь?’*.

Частица *даа* входит в структуру вопросительных предложений, выражающих удивление или испуг: *– Корреспондент Хаамарабын эйигин бизни соруйан өлөрдө диэн бу сүүнэ ыстатыйа суруйбут. – Хаамарап даа? Хайдах кини ол... ээ* (АФ УХ, 45). *‘– Вот вышла статья (в газете) вашего корреспондента*

Хамарова, утверждающая, что ты специально убил кобылу. – Хамаров, говоришь? Как это так он... а?’.

Выражение эмоции с коннотативным значением также достигается при помощи *даа*: *– Үтүө кизэһ! – Кизэһ даа? Кизэһ дуо?* (СО Д 374). *‘– Добрый вечер! – Вечер, говоришь? Вечер, что ли?’*.

Частица *да*, образованная от *даа* и относящаяся к многозначным частицам [5, с. 99], редко функционирует как вопросительная частица, по всей вероятности, является сокращенным произносительным вариантом *даа* при интенсивной экспрессивности. *– ... сур сонобоскун миэхэ атыылаа. – Сур сонобоскун да?* (ХС 1967, 3, 88). *‘– ...продай мне (твою) бурую лошадь. – Бурую лошадь, что ли?’*.

При коннотативно эмоциональных диалогах чаще всего употребляется растяженный вариант частицы *даа*. *– Өссө оттон ити били туох баар... Ээ... туох – мамонт түүтэ. – Түү-ү даа-а-а?!* (СР КТ, 52). *‘Еще есть эта самая... Э... это – шерсть мамонта. – Шерсть, говоришь?!’*.

Приведем некоторые экспериментальные данные интеррогативных высказываний с частицами *дуо, дуу, даа*, у которых формируются интонационные модели, типичные для вопросительного высказывания.

1. Во фразе *Барыта баар дуо? ‘Все ли есть?’* (рис. 1) частица *дуо*, отражая каденциональность сказуемого, произносится в 1/3 части общей длительности высказывания (300 мс): [d] – 100 мс, [uo] – 200 мс. А общее движение частоты основного тона (ч.о.т.) высказывания – восходяще-нисходящее, где восходящая часть приходится у подлежащего *барыта*, а нисходящая – у сказуемого *баар дуо*. Семантика вопроса заключается в выяснении

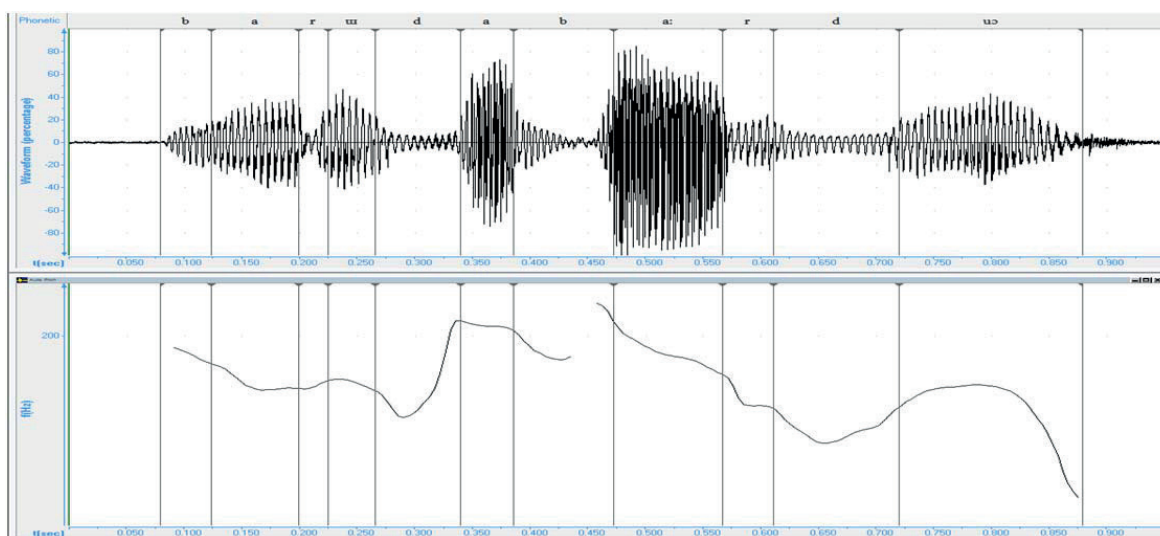


Рис. 1. Интонограмма фразы *Барыта баар дуо? ‘Все ли есть?’*

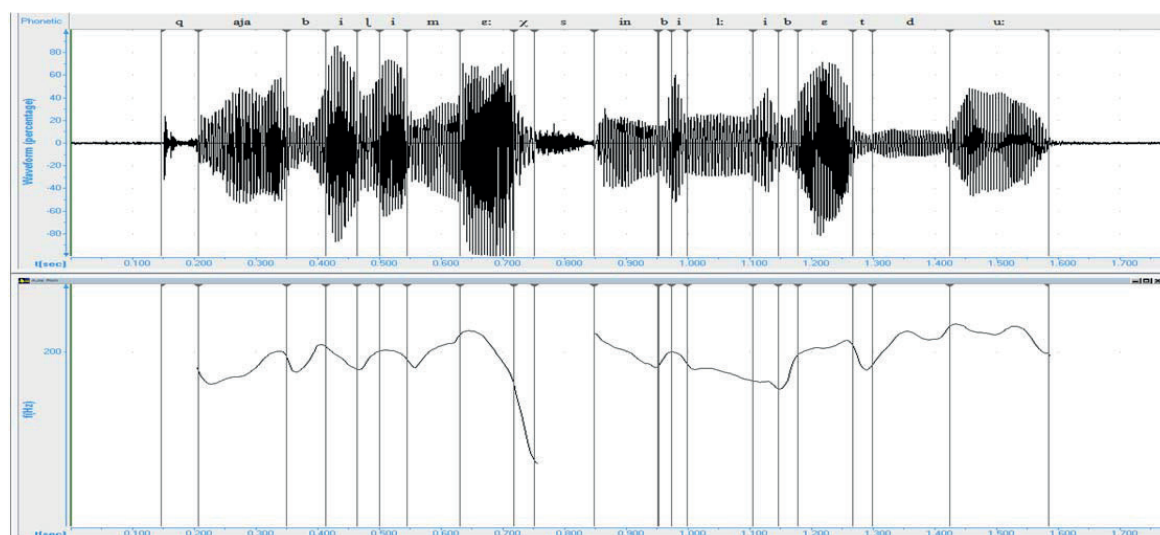
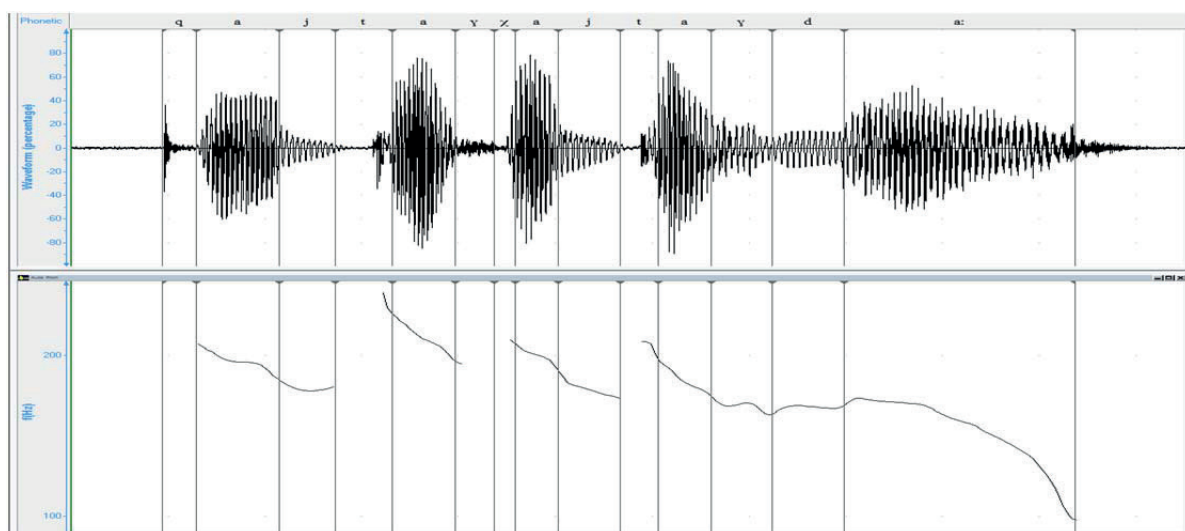


Рис. 2. Интонограмма фразы *Хайа, били эмээхсин биллибэт дуу? ‘Что, той старушки еще нет?’*

Рис. 3. Интонограмма фразы *Хайдах-хайдах даа? 'Как-как, говорите?'*

наличия обмундирования для работы и это интонируется в диапазоне голоса на 230 – 120 ГЦ, что составляет 4.8 (чистая октава) с локализацией верхней ч.о.т. в пределах 200 ГЦ в сегменте [ba:r]. Как видно, частица [du:], находясь на абсолютном исходе фразы, представляет энклитическую часть мелодики интеррогативного высказывания.

2. Общая длительность вопросительной фразы *Хайа, били эмээхсин биллибэт дуу? 'Что, той старушки еще нет?'* (рис. 2) равна к 1550 мс, из которой частица дуу, как и в предыдущей фразе, занимает 300 мс. В высказывании выясняется отсутствие старушки, которую ждут дома, и ее отсутствие удивляет спрашивающего. Сказуемое *биллибэт дуу* произносится в 650 мс и ироническое содержание проявляется в произношении частицы [du:].

Мелодическая реализация фразы происходит в пределах 180-220 ГЦ с малотерциевыми понижениями/повышениями на всем протяжении высказывания. Ч.о.т. частицы [du:], в отличие от [du:], не опускается, а монотонно завершает мелодику фразы. На 700-м мс отрезке опущение ч.о.т. связана с произношением глухих согласных [q] и [s] в слове [eme:qsin], что не связана с реализацией мелодической характеристики фразы.

3. Вопросительная фраза *Хайдах-хайдах даа? 'Как-как, говорите?'* (рис.3) имеет семантику уточнения неожиданной неизвестности. Спрашивающий задает вопрос в быстром темпе: общая длительность равна к 980 мс, из которого [da:] занимает 300 мс. Мелодическую особенность фразы можно характеризовать как умеренно-нисходящей, происходящей в диапазоне 280-100 ГЦ (чистая ундецима, ч.11), который отражает неожиданность сообщения.

Как видно из рисунков, частицы *дуо, дуу, даа*, являющиеся энклитическими составляющими вопросительных фраз, в зависимости от степени неизвестности сообщения интонируются по разному. В модально окрашенных интеррогативных высказыва-

ниях они несут мелодическую структуру, типичную для интеррогативности якутского языка.

Таким образом, можно констатировать о том, что в формировании якутских вопросительных предложений активно участвуют специальные слова, словоформы и словосочетания с определенной коммуникативной заданностью.

Список сокращений

- АФ УХ – Афанасий Федоров. Ус хатын. Пьеса (Три березы. Пьеса). Якутск, 1967: 78.
 ВГ С – Валентина Гаврильева. Суол. Сэһэн (Путь. Повесть). Якутск, 1977: 128.
 ВП Э – Василий Протодияконов. Эргиллии. Сэһэн (Возвращение. Повесть). Якутск, 1971: 144.
 ВЯ ОК – Василий Яковлев. Өрүстэр кирбиилэригэр. Роман (На водоразделе рек. Роман). Якутск, 1969: 371.
 ДО К – Дмитрий Очинский. Кэпсээннэр (Рассказы). Якутск, 1961: 112.
 ИН СКС – Исая Никифоров. Суор кыланар сиһигэр. Сэһэн-нэр (В тайге дремучей. Повести). Якутск, 1970: 205.
 РБ БСБ – Рафаэль Баҕатаайыскай. Бэйэн сулускун булуон. Роман (Твоя заветная звезда. Роман). Якутск, 1974: 296.
 РК С – Реас Кулаковская. Сэһэннэр (Повести). Якутск, 1971: 143.
 СД СТТ – Софрон Данилов. Сүрэх тэбэрин тухары. Роман (Пока бьется сердце. Роман). Якутск, 1967: 608.
 СО Д – Суорун Омоллоон. Драмалар (Драмы). Якутск, 1976: 600.
 СР КТ – Семен Руфов. Куораттарга, тыаларга. Очеркалар (По городам и весям. Очерки). Якутск, 1976: 149.
 ХС – «Хотугу Сулус» («Полярная звезда» – ежемесячный литературно-художественный журнал). За условным сокращением ХС указывается год издания, номер и страница журнала.

Библиографический список

1. *Грамматика современного якутского литературного языка. Фонетика и морфология*. Москва: Наука, 1982.
2. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980.
3. Петров Н.Е. *Частицы в якутском языке*. Якутск: Кн. изд-во, 1978.
4. Алексеев И.Е. *Вопросительное предложение в якутском языке*. Якутск: Кн. Изд-во, 1982.
5. Бетлингк О.Н. *О языке якутов*. Новосибирск: Наука, 1990.
6. Харитонов Л.Н. *Современный якутский язык. Фонетика и морфология*. Якутск: ЯкГИЗ, 1947.
7. Убрятова Е.И. *Исследования по синтаксису якутского языка*. Москва-Ленинград: Изд-во АН СССР, 1950.
8. Поппе Н.Н. *Учебная грамматика якутского языка*. Москва, 1926.
9. Сивцев Д.К. *Төрөөбүт тылбыт (Родной язык)*. Якутск, 1933.
10. Павлов Н.Н. *Саха тылын кыраамаатыката. Бэниэтикэ, морфология (Грамматика якутского языка. Фонетика, морфология)*. Якутск, 1935.

References

1. *Grammatika sovremennogo yakutskogo literaturnogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Nauka, 1982.
2. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980.
3. Petrov N.E. *Chasticy v yakutskom yazyke*. Yakutsk: Kn. izd-vo, 1978.
4. Alekseev I.E. *Voprositel'noe predlozhenie v yakutskom yazyke*. Yakutsk: Kn. Izd-vo, 1982.
5. Betlingk O.N. *O yazyke yakutov*. Novosibirsk: Nauka, 1990.

6. Haritonov L.N. *Sovremennyj yakutskij yazyk. Fonetika i morfologiya*. Yakutsk: YakGIZ, 1947.
7. Ubryatova E.I. *Issledovaniya po sintaksisu yakutskogo yazyka*. Moskva-Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1950.
8. Poppe N.N. *Uchebnaya grammatika yakutskogo yazyka*. Moskva, 1926.
9. Sivcev D.K. *Terebyt tylbyt (Rodnoj yazyk)*. Yakutsk, 1933.
10. Pavlov N.N. *Saha tylyn kyramaatykata. B'eni'etik'e, morfologiya (Grammatika yakutskogo yazyka. Fonetika, morfologiya)*. Yakutsk, 1935.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК – 81342

Bagandova I.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Legal Disciplines,
SKI VGUU RPA the MY of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: baz1998@list.ru

PROVERBS AND SAYINGS AS A GENRE OF VERBAL FOLK WORK OF DARGWA PEOPLE. Proverbs and sayings in the Dargwa language as a genre of verbal folk work are examined in the article, their origin, activity of their use are determined in colloquial speech. The author specifies particular features of Dargwa proverbs and sayings comparing them with the ones in Avar, Russian. The work studies the synonymy of proverbs and sayings in Koran and Bible. The researcher notes that proverbs and sayings are inalienable part of spiritual values of Dargwa people. The origin of proverbs and sayings is from time immemorial, not losing an ideological-aesthetic and cognitive value. Possessing the national originality, conditioned by the specific features of community development of proverb and sayings of the Dargwa language reflected within bounds of the ideological-aesthetic and genre possibilities historical development, way of life, customs and folk wisdom. The presented material allows saying that in course of time interest does not decrease not only in them, but even grows with the revival of interest in the ethnic culture, roots, traditions, literature. Examples of proverbs and sayings are taken from Dargwa writers and poets.

Key words: proverbs, saying, verbal folk work, folk wisdom, genres of folk work, Dargwa folklore, Koran, Bible, religious implication, figurative sense.

И.М. Багандова, канд. филол. наук, доц. каф. общеобразовательных и правовых дисциплин, Северо-Кавказский институт (филиал) ВГБОУ ВО «Всероссийский Государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», г. Махачкала, E-mail: baz1998@list.ru

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ЖАНР УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА ДАРГИНЦЕВ

В статье рассматриваются пословицы и поговорки даргинского языка как жанр устного народного творчества, определяется их происхождение, активность их употребления в разговорной речи, употребление в художественной литературе. Автор указывает на свойственное пословицам и поговоркам даргинского языка сходство с пословицами и поговорками аварского языка, русского языка, синонимичность пословиц и поговорок в Коране и в Библии. В исследовании говорится, что пословицы и поговорки – неотъемлемая часть духовных ценностей даргинского народа. Происхождение пословиц и поговорок берет свое начало с незапамятных времен, не утратив идейно-эстетического и познавательного значения. Обладая национальной самобытностью, обусловленной специфическими особенностями общественного развития пословицы и поговорки даргинского языка отразили в границах своих идейно-эстетических и жанровых возможностей историческое развитие, быт, обычаи и народную мудрость. Представленный материал позволяет убедиться в том, что со временем интерес к ним не только не убывает, но даже растет с возрождением интереса к своей этнической культуре, своим корням, традициям, литературе. Ярким примером тому служат приведенные в примерах пословицы и поговорки из произведений даргинских писателей и поэтов.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, устное народное творчество, народная мудрость, жанры народного творчества, даргинский фольклор, Коран, Библия, религиозный подтекст, переносный смысл.

Фольклор даргинцев – это та часть народной мудрости, которая непроизвольно передает из века в век быт и нравы народа через песни, мифы, сказки, легенды и обряды. Разумеется, современные фольклорные жанры даргинского языка не то же самое, что в старину. Это объясняется тем, что изменился человек, его отношение к миру, да и мир изменился, что не могло не повлиять на образ жизни и отношение человека к происходящему. Некоторые жанры народного творчества даргинцев утратили свою актуальность, и вышли из употребления, некоторые же, наоборот, народ наполнил новым смыслом, и они пополняют лексикон современных носителей языка. Разумеется, они претерпели определенную трансформацию в структуре, но это, как говорится, результат трансформации самого народа.

Пословицы и поговорки относятся именно к той части даргинского фольклора, которая претерпела изменения, не утратила актуальности. Острота мысли, передаваемая через указанные паремии, на наш взгляд, не утратит актуальности никогда.

Чебх1ебиркуси х1ябра,

Х1елах1егътих1ябра,

Х1яри аркъуси х1ура.

Язихъсилерри х1ябра.

(Писки Мях1) [1, с. 8].

Неизбежная могила,

И совесть твоя грязная,

И ты идущая в могилу.

Какая же ты жалкая.

Перевод отрывка стихотворения известного даргинского поэта Писки Мях1а звучит как японское хокку, но, тем не менее, точ-

но передает смысл пословицы, существовавшей в даргинском фольклоре всегда: смерти не избежать, кары небесной тоже, а грехи тяжкие!

Къяналахъябарилл,

Мулкбарри урх1ла хъура.

Музламерлар, муналик,

Т1ашдатурри хъулпура.

(Писки Мях1) [1, с. 8].

Клятвopеcтуплением

Присвоила чужой огород.

На общенародном месте, бессовестная

Поставила дом.

Следующее четверостишие поясняет глубину грехов «нечестивцы». Пословицы и поговорки даргинского языка плавно перетекали в творчество поэтов и писателей современности. Приведенные в пример отрывки стихотворения, соответствуют пословице *Сецаддавлабучадра, дунъяличиббалтад*. «Сколько бы добра ни собрал – ничего с собой не заберешь» [2].

Есть поговорка на эту же тему: *Дарх архх1еху!* «С собой не заберет!» Поговорка именно так и звучит в третьем лице. Тут и так даргинцев, не обвиняющих напрямую, и подспудное желание, что наживательство наказуемо и успокоение и даже объяснение своих неудач или нежелания добиваться в жизни чего-либо. Эдакая формула ничегонеделания или философия жизни: не гнаться за материальным, позабыв о духовном.

Говорить о происхождении пословиц и поговорок – труд неблагодарный, так как возникли они в те далекие времена, когда люди не умели ни писать, ни читать и единственной формой об-

щения была изустная форма. Краткая и емкая форма пословиц и поговорок способствовала легкому усвоению и восприятию простым народом.

Г1ях1си адамхъуливра х1елта, вайсилазбарличира х1ер-х1ейру. «Хорошего человека и в доме в покое не оставят, а плохого человека и на двор не посмотрят (обойдут)».

Данная поговорка срока давности не имеет. Не числится в анналах истории даргинского языка, она существует в самом народе, изустно, как и большинство пословиц и поговорок даргинского языка. Современные словари пословиц и поговорок даргинского языка не охватывают всей полноты картины, так как многие лингвисты, составляющие словари и учебники даргинского языка – представители диалектных форм языка. Привнося что-то своё диалектное, они упускают что-то из исконно литературного.

Немаловажным источником пословиц и поговорок является Коран.

Г1яг1нидеш агарлибчунсигалгакъялира – кабушнисаби. «Сломанная ветка без необходимости тоже убийство».

Учитывая принадлежность дагестанских народов к мусульманской религии, надо сказать, что религиозного характера пословицы и поговорки актуальны наравне с национальными, и являются не просто поучительными иносказаниями, но и объединяющей, обучающей стороной устного народного творчества дагестанских народов:

Аллах знает, но и раб догадывается.

Берегись каждого, кому ты сделал добро.

Битый ишак бежит быстрее лошади.

В бою, саблю взаимно не дают.

Волк туман любит.

Вранье слушать – труднее, чем говорить.

Врач гордеца – Аллах.

Голодный думает: «Не наемся», а сытый: «Не проголодаюсь» [3].

Если углубляться в религиозный подтекст пословиц и поговорок, то Библию и Коран объединяет в содержании многое. Пословицы и поговорки в том числе. На наш взгляд, методы воздействия на умы людей и обучающий момент роднят все религии мира, когда человек был наделен разумом, но еще не владел им в достаточной мере, чтобы понимать, что ему хорошо для здоровья, как вести себя в кругу себе подобных, как уберечься от опасности и как относиться к тем, кто слаб, моложе, намного старше и т. д. Пословицы высмеивают пороки, гордыню, трусость, чванливость:

Котел сказал котлу: «У тебя дно черное!»

Человек узнавал о том, что необузданный нрав к беде приводит:

Кто с гневом встанет, тот с убытком сядет.

О том, что, к сожалению, не все люди благородны:

Леса без шакалов не бывают.

Об ответственности за воспитание мужчины:

Матери труса нечего плакать.

Об опасности увлечений:

Пристрастившийся хуже взбесившегося.

Приведённые пословицы взяты из раздела мусульманских пословиц, но, большая вероятность, что они имеются во всех языках Дагестана и, более того, есть в той или иной интерпретации в мировой литературе. То есть, первоначальным источником пословиц и поговорок является не только опыт народа, полученный долгим путем проб и ошибок, источник не только художественная литература (хотя литература и есть результат опыта об опыте) исходным материалом многих пословиц и поговорок являются религиозные источники:

أَصْحَابِكَ لِكَلْقَوْمٍ كَلْبٌ، فَلَا تَكُنْ كَلْبٌ

У любого коллектива есть своя собака! Не будь ею для своих друзей!

Легенда гласит, что это наставление, данное Лукманом Мудрым своему сыну, когда тот собрался в путь. Русский вариант пословицы звучит: *В семье не без урода* [4].

Например, высказывание Ф. Логау: «Радость, умеренность и покой закрывают двери врачу» так или иначе сформулировано и в Библии, и в Коране.

Разумеется, не имеются в виду те из паремий, которые напрямую относятся к менталитету народа, к его истории и культуре.

Дилаахъушантанкуртурли г1яра бурцу. «Мои акушинцы-телегой зайца поймают».[1] В том значении, что акушинцы все делают не спеша, без суеты.

Тематическое разнообразие пословиц и поговорок даргинского языка объясняется длительным путем исторического развития. Этим объясняется и то, что они отображают самые разные стороны жизни народа. Знаменитый Владимир Даль выделил для пословиц и поговорок сто семьдесят рубрик [6].

Безграничной и незыблемой основой пословиц и поговорок являются обычаи и традиции. Для горца очень важно именно соблюдение и соответствие обычаям и традициям:

Г1ях1гъабзала г1ямру гъанушурадус. «Жизнь храбреца – двадцать пять лет».

Г1ях1гъабзавала замана бак1убх1ели. «Богатырь узнается, когда наступает время».

Г1ях1гъабза гъанам убк1ар, вайгъабзаазирна. «Герой умирает однажды, а трус – тысячу раз».

«Г1ях1гъабза вебк1или гамаликалесагъалаблсаби, вайгъабзалахъунулпризсличиб» – бик1ули бирардубурланхъунуладамти. «Лучше быть вдовой героя, чем женою труса» – говорят горянки. [2, с. 53]

Г1ях1си хъунувайгъабза

Г1ях1гъабзачи шуралта,

Вайсхъунубагъадур

Багъа х1ебуи х1елта.

(Писки Мях1) [1, с. 320].

Хорошая жена и подлеца

Превратит в храбреца.

Плохая жена и благочестивому

Испортит репутацию.

Интересны высказывания разных народов в отношении пословиц и поговорок. Так, восточные народы называют пословицу «цветом языка», «ненанизанными жемчужинами». Греки и римляне – «господствующими мнениями», итальянцы – «училищем народа», испанцы – «врачевством души», немцы – «уличной мудростью» [7]. На наш взгляд, пословицы и поговорки – суть языка, та сердцевина, через которую видно и благородство и пороки, порывы и проблемы – все то, что называется жизнью. Это суть самого народа. Этим можно объяснить наличие пословиц и поговорок даргинского языка, непередаваемых на другие языки: для других народов это набор слов:

Изагъал бец1рукъя «Болезнь двадцать волков приручит» или *Дяхъиагарсимерличи т1ент1 ках1ебирар* «Муха не сядет туда, где нет раны».

Но, наравне с пословицами, непередаваемыми, присущими только даргинскому языку, есть пословицы, скажем так, общие для всех:

Дуц1рум ч1ич1алани урухварибси, г1еб1ини гъимирлисра-урухкар. «Летом напуганный змеей, осенью и веревки боится». Эта пословица есть и в аварском фольклоре. Есть синонимичная пословица в русском языке «Обжегшись на молоке, дует на воду».

Канилисдис х1ейгахъу «Живот не любит только нож». Это тоже поговорка, присущая как даргинскому, так и аварскому языку, что говорит о родственной ментальности народов [8].

Что касается структуры, средств и лексики пословиц и поговорок, то на протяжении всей истории происхождения данных паремий сохраняется относительная устойчивость. Пословицы и поговорки, скажем так, классифицируют явления, выделяя в них самые показательные и наиболее существенные черты. Это очевидно в создании образов простого человека, ремесленника, богача, в раскрытии семейных отношений и в выяснении отношений между людьми, т. е. это своего рода типизация явлений:

Бухънабиагарси ши цулбиагарсикъагъунасаби. «Село без стариков, как рот без зубов».

Халал шила халалагъялы. «У большого села – большой ум».

Бацсигаалаг т1ахх1ебилан. «Пустой мешок не стоит».

Гъямбик1уси хъахъашиличикъац1х1ебилкан. «Лающая собака за ногу не укусит» [8].

Вопрос дифференциации пословиц и поговорок как языковых явлений и их взаимосвязи друг с другом лингвистами признается до сих пор открытым. Языковеды считают, что пословицы и поговорки можно классифицировать по нескольким признакам. Нетрудно догадаться, что основное отличие пословицы и поговорки находится в их содержании. Если пословица содержит в себе важную жизненную истину, то поговорка лишь побуждает собеседника к размышлениям, дает намек. Второе немаловажное отличие – это законченность формы и мысли пословицы, чего нет в поговорке.

По определению В. Даля: «Пословица – коротенькая притча... Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пошутное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми..., как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из обиняка, картины, общего суждения и из приложения, толкования, поучения; нередко, однако же, вторая часть опускается, предоставляется сметливости слушателя, и тогда пословицу почти не отличишь от поговорки» [9]. Поговорка, по его определению, «окольное выражение, переносная речь, простое иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения, применения; это одна первая половина пословицы. Поговорка заменяет только прямую речь окольную, не договаривает, иногда и не называет вещи, но условно, весьма ясно намекает».

Вац1ази урцул х1едиху. – В лес дров не несут.

Урхнасаулазабдигаху. – Даже море дождь любит.

Бук1уни бахъбаалли маза дубк1ар. – Чем больше чабанов, тем больше гибнет овец.

Халасидавлападамхяличишурвалта. – «Большое богатство человека в собаку превращает».

Хьярхъсик1терк1 урхънази ках1ебиур – «Бурный ручей до моря не доходит».

Мы видим в пословицах обобщенность, краткость, иносказательность и назидание, а в поговорках – образность, иносказательность, отсутствие поучительности – всего лишь констатация факта. Это особенности, отмеченные В.И. Далем. Но есть лингвисты, которые основывают свою квалификацию пословиц и поговорок на критерии наличия или отсутствия у них переносного значения. Основоположителем этой теории является О. Широков, который считает, что главным отличием пословиц и поговорок является переносный смысл, который имеется у пословиц и отсутствует у поговорок [10]:

Ганжицулбагарси бец1 х1ебидар «Волка без клыков не бывает».

Дяг1агарсибарх1и анк1и пих1дирули х1ейрар «В безветрие зерно не веет».

Переносный смысл пословиц носит обобщенный характер, направленность на каждого человека, в то время как поговорка не обладает обобщенностью изначально, но приобретает ее в употреблении. Обобщенность пословицы – обобщенность смысла, которая является некоей заготовленной формулой, изначально идет в разрез обобщенности поговорки, так как поговорка – средство обобщения по функции.

По композиции пословицы могут строиться на противопоставлении:

Урчи агарииб г1емх1ера урчи саби. «Где нет коня, там и осел – конь».

Кыркырламассахаваатсили бука. «Богатство жадного проест щедрый».

В пословицах используется прием параллелизма:

Бек1 бячалиаргисабилпаргъатбидар. «Если разбить голову, хвост сам успокоится».

Халалишала халасиг1як1у. «У большого села – большой ум».

Мух1лимурилигъайик1уличилих1илатмабидир. «Не беседа с велеречивым».

Пословицы отличаются особой ритмичностью. Рифмуются отдельные части или вся пословица:

Валк1ликайи, аммавархълигъайик1ен. «Криво садись, но прямо говори».

Г1ях1гъабза арукълар

Ц1уба ц1елдала уди,

Миц1ирли кавлусисаб

Гъарил г1ях1си барк1уди.

(Писки Мях1) [1, с. 144].

Даже если добрый молодец

Уйдет под белый памятник

В живых останется

Каждый его добрый поступок

Х1евзули укес х1ейрар,

Х1евкули узес х1ейрар,

Аллагълисицулпули,

Г1ямру дерк1есра х1ейрар.

(Писки Мях1) [1, с. 146].

Не работая невозможно есть,

Не кушая невозможно работать,

Все время Аллаху молясь

Невозможно прожить

Даргинский язык в своем разговорном варианте очень богат пословицами, поговорками и фразеологическими оборотами. Но, большинство пословиц и поговорок передаются из поколения в поколение как застывшие традиционные единицы, что и есть причина их отставания в развитии от самого языка.

Отличительной особенностью пословиц является их экспрессивность. Воздействие на слушателей и выразительность пословиц объясняются именно их экспрессивностью. Метафора, метонимия, сравнение – это те средства выразительности, с помощью которых и достигается их образная яркость и впечатляющая сила. Тем не менее, образные пословицы тоже не нейтральны стилистически. Этому причина то, что в пословице передаются не только типизированные ситуации, но и отношение к ним, положительное или отрицательное. Например:

Х1янчи дирцули сари

Гъаннаутниахътани,

Урх1ла къиянбукули

Белкунтикъуртмабани.

(Писки Мях1) [1, с. 318].

Должностями торгующие

Теперь, кто на высоких стульях

Чужой труд проедающие

Насытившиеся негодяи.

Способность пословиц и поговорок в сжатой форме выразить меткое наблюдение, являющееся обобщением жизненного опыта, является их дидактическим свойством, а свойство употребительности в речи в течение длительного времени широкими массами, разнословными массами есть признак народности пословиц и поговорок:

Вайдешсабицун х1ебашар «Беда не приходит одна» [2, с. 39].

Данная пословица может похвастаться востребованностью почти во всех языках мира.

Пословица: *Уч1ес муртапракъанни х1ебидар* «Учиться никогда не поздно» – из того же разряда «востребованных».

Многоаспектность природы пословиц и поговорок даргинского языка, народность их происхождения, живучесть в произведениях, изустность – признак их бессмертия.

Библиографический список

1. Писки Магомед (Мях1). *Благоденствие совести*. Сборник стихотворений. Махачкала. Издательство «Лотос», 2009.
2. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, ДГУ. 2014: 17.
3. Available at: <http://top-android.org/programs/618-muslim-pro-azan-koran-kiblyi/>
4. Майтеева Е.А. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
5. Писки Магомед (Мях1). *Избранное. Сборник стихотворений*. Дагестанское книжное издательство, 2010.
6. Даль. В.И. *Пословицы и поговорки русского народа*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000.
7. Туған-Барановская Б.В. *Русские и французские пословицы и поговорки*. Москва: АРТ + N, 1994.
8. Керимова Р.Ш. *Хваршинский фольклор*. Лейпциг – Махачкала. 2014.
9. Соболев А.И. *Русские пословицы и поговорки*. Москва: Сов. Россия, 1983.
10. Жигулев А.М. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва: Московск. рабочий, 1965.

References

1. Piski Magomed (Myah1). *Blagodenstvie sovesti*. Sbornik stihotvorenij. Mahachkala. Izdatel'stvo «Lotos», 2009.
2. Gasanova U.U. *Slovar' darginskikh poslovic i pogovorok*. Mahachkala, DGU. 2014: 17.
3. Available at: <http://top-android.org/programs/618-muslim-pro-azan-koran-kiblyi/>

4. Majtieva E.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v сопоставлении с английским*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2011.
5. Piski Magomed (Myah1). *Izbrannoe. Sbornik stihotvorenij*. Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2010.
6. Dal'. V.I. *Posloviцы i pogovorki russkogo naroda*. Moskva: EKSMO-Press, 2000.
7. Tugan-Baranovskaya B.V. *Russkie i francuzskie posloviцы i pogovorki*. Moskva: ART + N, 1994.
8. Kerimova R.Sh. *Hvarshinskij fol'klor*. Lejpcig – Mahachkala. 2014.
9. Sobolev A.I. *Russkie posloviцы i pogovorki*. Moskva: Sov. Rossiya, 1983.
10. Zhigulev A.M. *Russkie narodnye posloviцы i pogovorki*. Moskva: Moskovsk. rabochij, 1965.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 821.351.32

Mazanaev Sh.A., Doctor of Sciences (Philology), Dean of Faculty of Philology, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: bazieva75@mail.ru

Bazieva Z.M., senior researcher, Scientific Research Institute of Philology, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: bazieva75@mail.ru

STRUCTURE AND ART FEATURES OF DAMNATIONS IN THE AGUL FOLKLORE. In the article art and graphic features of a genre of damnations in the Agul folklore are investigated. Damnations of Aguls is the special folklore genre based on belief of the person in force and magic of a word. Specific features of the Agul damnations are the brevity, laconicism, figurativeness, the ideological and semantic importance, brightness, rhythm, poetry of language and images. In damnations of Aguls pagan, monotheist, cosmogonic and eschatological views are reflected. The authors conclude that the curse, though, stood out as a separate genre, had strict boundaries with other genres. They can be proverbial expressions, and large verses and prose miniatures; they are an integral part of wedding folklore (usually good wishes), a natural component of lamentations, calendar-ritual songs of healing and magical texts.

Key words: damnations, magic action, folklore, Aguls, ritual, ceremony, religion, traditions, spells.

Ш.А. Мазанев, д-р филол. наук, зав. каф. русской литературы, декан филологического факультета, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: bazieva75@mail.ru

З.М. Базиева, ст. науч. сотр., НИИ филологии, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: bazieva75@mail.ru

СТРУКТУРА И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОКЛЯТИЙ В АГУЛЬСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

В данной статье исследуются художественно-изобразительные особенности жанра проклятий в агульском фольклоре. Проклятия агулов – это особый фольклорный жанр, основанный на вере человека в силу и магию слова. Специфическими особенностями агульских проклятий являются краткость, лаконичность, образность, идейно-смысловая значимость, яркость, ритмичность, поэтичность языка и образов. В проклятиях агулов отразились языческие, монотеистические, космогонические и эсхатологические воззрения. Авторы делают вывод о том, что проклятия, хотя и выделялись как отдельный жанр, не имели строгих границ с другими жанрами. Они могут быть и пословичными выражениями, и большими стихотворными текстами, и прозаическими миниатюрами; они же являлись неотъемлемой частью свадебного фольклора (обычно благопожелания), естественным компонентом причитаний, календарно-обрядовых песен и знахарских магических текстов.

Ключевые слова: проклятия, магическое действие, фольклор, агулы, ритуал, обряд, религия, традиции, заклинания.

Проклятия являются малоизученным жанром мирового фольклора. В более ранние времена проклятия рассматривались в первую очередь как магическое действие, направленное на причинение (или желание причинения) всяческих бед без желания участвовать в нанесении вреда. С другой стороны, действие «проклятия» может быть и позитивным, например, если в результате проклятия человека удержат от опасных действий и он облагоразумится.

В магии проклятия – это особые заклинания, которые вызывают несчастье, болезнь или наносят ущерб. Проклятия считаются одной из наиболее опасных форм магии, а ритуалы, связанные с наложением проклятий (*Magia Maleficio*), можно наблюдать в самых разных культурах по всему миру.

Проклятия «накладывают» в первую очередь в качестве мести или оказания влияния, но также и в целях защиты – обычно домов, сокровищ, могил и кладбищ. Проклятие оказывает воздействие либо немедленно, либо по прошествии многих лет. Причиной произнесения проклятия бывают обида, зависть или жадность. Зависть чаще всего выражается в неприязненном, враждебном отношении к успехам, популярности или материальному положению другого человека [1 – 5].

Мифологические истоки проклятий, где отражена твердая вера народа в исполнение проклятия, особенно если оно произнесено демонологическим существом, духом и т. п., хорошо отражены в демонологических устных рассказах типа побывальщин. С принятием ислама на языческие верования напластовались мусульманские, проклятия уже связывались с шайтанами, джинами и тоже считались неотвратимыми, если не принять оберегающих мер: чтение *дуа* (молитв) и т. д.

У агулов бытует проклятие: *Хулаъ джигьил руш илгвандала, хла хулаъ мерккв илгурай* (Чем останется девушка (дочь),

пусть лучше в большом доме останется лед!). Без привлечения мифологической сказки, смысл проклятия не совсем ясен: оно дано как резюме, как мораль к сказке о людоедке, которая съела весь скот, хотела съесть даже своего брата. По-видимому, позднее в патриархальном обществе это проклятие приняло иное осмысление: рождение дочери может привести к неприятностям – её могут похитить, может и сама сбежать замуж [6].

При насыщении проклятия используется прием табуирования. На наш взгляд, это связано с анимистическими воззрениями и мифологическим мышлением людей, точнее с мифологией смерти, так как прямое насыщение смерти могло привести к более тяжелым последствиям для самого отправителя обряда и для членов данного социума. В приведенных примерах отчетливо прослеживаются следующие бинарные оппозиции: жизнь – смерть, бездетность – многодетность, бедность – богатство, здоровье – болезнь.

Для проклятий, как и для любых жанров обрядового фольклора, характерны свои художественно-изобразительные приемы. Наиболее часто используемыми поэтическими тропами являются иносказания, а также сравнения и метафоры, которые являются «строительным материалом» для них. Формообразующую роль в сравнениях играют союзы: чтобы, как, словно. Все глаголы употребляются только в повелительном наклонении. В проклятиях императивные слова – «пусть будет», «пусть свершится», как и в благопожеланиях, указывают на желательность свершения данного пожелания, но только с негативным смыслом [7].

Вас кларе азар хьурай (Чтоб тебя одолела черная болезнь); *Гьаликес хайир дахьурай вас* (Пусть в пользу тебе не пойдет); *Ахир пуч хьурай вей* (Пусть твой конец будет плохим).

По композиционной структуре проклятия состоят из одного блока – компонента негативного пожелания, несущего основную идею.

Следует отметить, что проклятия бытуют до настоящего времени. Но по сравнению с другими жанрами, они в традиции существуют как бы «подпольно», являясь самым потаенным жанром, так как в сознании людей устоялась мысль о греховности сознательного словесного нанесения вреда любому. Это связано и с религиозным мировоззрением, согласно которому любое живое существо священо.

Религия в настоящее время выступает как блюститель традиций, влияет на весь образ жизни верующих мусульман. В связи с этим в большинстве случаев, обращаясь к имени Аллаха, не только благословляют, но и проклинают: «Да отнимет Аллах у твоих детей язык, на котором говорит их мать!», «Я Аллах, чтоб ты треснул!» [8].

В проклятиях агулов отразились языческие, монотеистические, космогонические и эсхатологические воззрения. К примеру, проклятия, в которых встречаются образы птиц, возникли, на наш взгляд, в эпоху тотемизма. В этих проклятиях, как правило, фигурируют птицы из семейства врановых: сорока, галка, ворона, которые в мифологических представлениях разных народов связаны с подземным миром, миром мертвых, наделяются демонизмом.

Хъветтари файшурай вун (Чтоб тебя вороны унесли) – пожелание смерти, так как ворона считается посредником между этим миром и потусторонним; *Ве хулан варттал кьеркеьел рухурай* (Пусть над твоим домом сорока (галка) закричит) – по древним поверьям агулов, к дому, где должен кто-то умереть, подлетает сорока и начинает трещать.

Предвестником несчастий и бед считается у агулов и черная кошка, которая упоминается в одной из самых страшных проклятий: *Хал ккеттархъун, кларе гитан гъутлун илгурай* (Чтоб дом твой разрушился и на развалинах черная кошка села).

Сакральная цифра 7 встречается у агулов: *Ери джиларикк ушурай вун* (Чтоб ты провалился под семь земель), *Ери джи-*

ларик куьчушурай вун (Чтоб ты скрылся под семью землями), *Ери хлуьлун клена архъурай вун* (Чтоб ты упал на дно семи морей).

Таким образом, в космогонических представлениях агулов семислойность присуща не только земле и небесам, но и морю, даже аду. По поверьям агулов, ад как раз располагается под семью землями и имеет семь кругов, что можно судить по слудующему проклятию: *Ери джегъелемдиди ушурай вун* (Чтоб ты семь адов прошел).

Художественно-изобразительные средства проклятий агулов представлены метафорами, эпитетами, сравнениями. Например, эпитет *клареф* «черный» часто встречается в проклятиях, что естественно, так как он символизирует несчастья, беды, смерть, мрак и тьму: *Уьмур клари ушурай* (Чтоб твоя жизнь в черном прошла), *Кларе лаьджал лекарихъ адирай* (Чтобы черная смерть к твоим ногам пришла) [9].

По нашим сведениям, люди, совершая обряды очищения, произносят такую словесную формулу: *Ве рукъалар вас киркьурай* (Пусть произнесенные тобой плохие слова к тебе вернутся). Показательно, что объектами агульских проклятий в основном становятся лица мужского пола. *Ве тум ккеттархъурай* (Чтоб твой род разорился); *Ве иджеф клирай* (Чтоб твой лучший близкий умер); *Вас иджеф дахъурай* (Чтоб ты хорошего не видел); *Аусалас гъайшас дахъурай* (Чтоб ты не смог встать с того места, где сидишь).

Таким образом, проклятие – это особого вида фольклорный жанр, основанный на вере человека в силу и магию слова. Проклятия, хотя и выделялись как отдельный жанр, в целом, видимо, не имели строгих границ с другими жанрами [10]. Они могли быть и пословичными выражениями, и довольно большими стихотворными текстами, и прозаическими миниатюрами; они же являлись неотъемлемой частью свадебного фольклора (обычно благопожелания), естественным компонентом причитаний (как правило, *рукъалар* проклятия), календарно-обрядовых песен и знахарских («шаманских») магических текстов и др.

Библиографический список

1. Ахмедов Ш.М., А.Г. Булатова, Исламмагомедов А.И. Краткий очерк истории и социальных отношений агулов в XIX – начале XX веков. *Агулы: сборник статей по истории, хозяйству и материальной культуре*. Махачкала, 1975.
2. Тарланов З.К. *Агулы: их язык и история*. Петрозаводск, 1994.
3. Ихилов М.М. *Народности лезгинской группы. Этнографическое исследование прошлого и настоящего лезгин, табасаранцев, рутулов, цахуров, агулов*. Махачкала, 1967.
4. Калоев Б.А. Агулы. Историко-этнографический очерк. *Кавказский этнографический сборник*. Москва-Ленинград, 1962; Вып. 3.
5. Магомедов А.А. *Агульский язык (Исследование и тексты)*. Тбилиси, 1970.
6. Мазанаев Ш.А., Базиева З.М. *Песенное творчество агулов (сборник)*. Махачкала, 2011.
7. Мазанаев Ш.А., Базиева З.М. *Агульский фольклор (От устного народного творчества к литературе)*. Махачкала, 2014.
8. Мазанаев Ш.А. *Агульская литература*. Махачкала, 2008.
9. Мазанаев Ш.А. Становление и развитие агульской литературы. *Вестник Дагестанского государственного университета*. 2013; 3: 84 – 89.
10. Далгат У.Б. *Фольклор и литература народов Дагестана*. Москва: Издательство восточной литературы, 1962.

References

1. Ahmedov Sh.M., A.G. Bulatova, Islammagomedov A.I. Kratkij ocherk istorii i social'nyh otnoshenij agulov v XIX – nachale XX vekov. *Aguly: sbornik statej po istorii, hozyajstvu i material'noj kul'ture*. Mahachkala, 1975.
2. Tarlanov Z.K. *Aguly: ih yazyk i istoriya*. Petrozavodsk, 1994.
3. Ihilov M.M. *Narodnosti lezginской группы. 'Etnograficheskoe issledovanie proshlogo i nastoyaschego lezgin, tabasarancev, rutulov, cahurov, agulov*. Mahachkala, 1967.
4. Kalojev B.A. Aguly. Istoriko-`etnograficheskij ocherk. *Kavkazskij `etnograficheskij sbornik*. Moskva-Leningrad, 1962; Vyp. 3.
5. Magometov A.A. *Agul'skij yazyk (Issledovanie i teksty)*. Tbilisi, 1970.
6. Mazanaev Sh.A., Bazieva Z.M. *Pesennoe tvorchestvo agulov (sbornik)*. Mahachkala, 2011.
7. Mazanaev Sh.A., Bazieva Z.M. *Agul'skij fol'klor (Ot ustnogo narodnogo tvorchestva k literature)*. Mahachkala, 2014.
8. Mazanaev Sh.A. *Agul'skaya literatura*. Mahachkala, 2008.
9. Mazanaev Sh.A. Stanovlenie i razvitie agul'skoj literatury. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 3: 84 – 89.
10. Dalgat U.B. *Fol'klor i literatura narodov Dagestana*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1962.

Статья поступила в редакцию 17.11.17

УДК 821.161.1

Balgueva R.T., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE QUESTION OF THE STATUS OF THE KUBACHI LANGUAGE. In this work, the analysis of the history of the study of the Kubachi language, as well as the status and place of the Kubachi language. The research indicates that due to the profound phonetic, lexical and morphological changes the Kubachi language far removed from the dargwa literary language and dialects of the Dargwa language. The author concludes that kubachinskaja it is a stand-alone idioms, with all the attendant features and effects. A detailed study of phonetics, vocabulary and morphology of the language has shown that Kubachi and its neighbouring villages Sulevkent and Ashti have sufficient characteristics and its status has been recognized as a separate independent language.

Key words: Kubachi language, dialect of Dargwa language, phonemic structure, idioms, phonetics, linguistic unit.

*Р.Т. Балгуева, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: uzlipat066@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ КУБАЧИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной работе проводится анализ истории изучения кубачинского языка, а также вопрос о статусе и месте кубачинского языка. Указывается, что в силу глубоких фонетических, лексических и морфологических изменений кубачинский язык значительно отдален от даргинского литературного языка и диалектов даргинского языка. Автор делает вывод о том, что кубачинская речь представляет собой самостоятельный идиом, со всеми вытекающими отсюда особенностями и последствиями. Подробное изучение фонетики, лексики и морфологии данного языка показало, что речь с. Кубачи и относящихся к нему соседних сел Сулевкент и Ашти располагает достаточными особенностями, чтобы его статус был признан как отдельный самостоятельный язык.

Ключевые слова: кубачинский язык, диалект, даргинский язык, звукосоответствия, фонемный состав, идиом, фонетика, лингвистическая единица.

Исследование говоров и диалектов, изучение их современного состояния является главной задачей диалектологии, т. к. в последнее время особенно интенсивно протекают процессы перестройки различных звеньев языковой системы. Это объясняется различными причинами, среди которых главным является влияние литературного языка, а также внутренние законы, по которым развивается диалектная речь. В этом отношении изучение таких идиом, как кубачинский и кайтагский, считающихся в современной лингвистической науке языками даргинской группы, представляет особый научный интерес.

Выделение какой-либо лингвистической единицы, будь то диалект, или язык в любой форме его существования, требует научного обоснования, т. к. даргинский язык располагает большим количеством диалектов и, как показывают исследования последних лет, расхождения между ними значительные, чем различия между отдельными родственными дагестанскими языками. Вызывает разногласия и расчлененность самого даргинского языка, и недостаточная его исследованность.

Большинство исследователей выделяют кубачинскую речь как самостоятельный язык. В своих работах Н.Ф. Яковлев, посетивший Кубачи в 1924 г., обращает внимание на отличия кубачинской речи от других даргинских диалектов. Он придерживается мнения, что «...по богатству согласных фонем кубачинский язык можно поставить рядом лишь с богатейшим в этом отношении черкесским или абхазским на западном Кавказе. ...Кубачинский язык является одноаульным особым языком, хотя и близким к соседним даргинским наречиям» [1, с. 3].

Л.И. Жирков, опубликовавший результаты исследований кубачинской речи в виде лингвистического очерка, признает кубачинский язык особым самостоятельным языком: «В самом ауле Кубачи говорят на особом кубачинском языке» [2, с. 225]. Но он в том же очерке отмечает, что «твердо установлена полнейшая аналогия строя и словаря этого языка с окружающими даргинскими наречиями» [2].

А.А. Реформатский в своей генеалогической классификации языков мира в качестве самостоятельных выделяет языки «даргинский (хюркилинский), кубачинский, кайтагский» [3, с. 330].

Р.О. Муталов считает, что «различия между отдельными даргинскими диалектами столь велики, что затруднено или полностью исключается свободное взаимопонимание их носителей, в связи с чем даргинский язык все чаще рассматривается исследователями как группа родственных языков (А.А. Магомедов, А.Е. Кибрик, С.М. Хайдаков, М.Е. Алексеев). В переписи 2002 года кубачинский и кайтагский диалекты указываются как отдельные языки. В качестве самостоятельных языков даргинские диалекты, по сути, должны были бы быть рассмотрены в свое время и при первичной классификации дагестанских языков, но, по непонятным причинам, критерии, применяемые для внутреннего разграничения как аварских, так и лезгинских языков, к даргинскому языку применены не были» [4, с. 7].

Исследователь даргинского языка М.-С.М. Мусаев пишет, что «Значительно отличаются кубачинский, кайтагский и одноаульный чирагский диалекты, которые вместе с даргинским по принципу взаимопонимания можно было бы считать близкородственными самостоятельными языками» [5, с. 61].

«Что касается мнений предшествующих учёных и путешественников о кубачинском языке, то характерно, что еще акад. Гюльденштедт, который сам в Кубачи не был, указывал, что кубачинский язык является чисто местным языком, родствен-

ным даргинскому. Он писал, что кубачинцы говорят на особом «диалекте», входящем в число прочих «лезгинских» и отличающихся от близкого к нему диалекта Акуша (т. е. даргинского) [6, с. 9].

А.Е. Кибрик пересматривает традиционную классификацию дагестанских языков: «Я предпочитаю перестроить эту классификацию в соответствии с относительными различиями между языками: даргинская группа: (литературный) даргинский, чирагский, кубачинский, ицаринский, мегебский и др.»

В «Атласе кавказских языков» Ю.Б. Корякова (2006) выделены 17 самостоятельных языков даргинской группы; кубачинский в нем также указан как отдельный самостоятельный язык.

М.Е. Алексеев отмечает, что «согласно представлениям многих лингвистов, даргинский язык – это довольно условное понятие для группы идиомов с неопределенным статусом в отношении дихотомии «язык/диалект». При этом применение глоттохронологической методики к даргинским материалам показывает, что первоначальное дробление даргинской языковой общности, давшее четыре самостоятельных ответвления (в т. ч. собственно даргинское; южнодаргинское; амукское или чирагское, и кубачинское) произошло еще в 3 в. до н. э. Подобная хронологическая глубина дает право говорить о самостоятельности кубачинского (и не только его) в составе даргинской подгруппы» [7, с. 106].

Исследователь кубачинского языка, сам являющийся носителем данного языка, А.А. Магомедов приходит к выводу о том, что «Лингвистические данные не позволяют отрывать кубачинцев от других даргинцев. Кубачинцы по языку – это даргинцы (но никак не «франки» или «генуэзцы») и вместе с ними составляют одну народность в общей семье генетически родственных дагестанских народностей» [6, с. 14].

Мы также будем в дальнейшем называть данный идиом кубачинским языком. Считаем, что это более точно отражает суть данной лингвистической единицы. Это подтверждают наши исследования, в том числе различия, связанные фонетическим, лексическим, морфологическим составом и наблюдающимися здесь особенностями функционирования того или другого компонента языковой системы. Изучение этих явлений, связанных с функционированием того или другого компонента в данном языке, помогает установить их своеобразие. Звуковая система гласных и согласных кубачинского языка строго системно организована. Однако подобная системная организация звуков в существующей литературе пока не нашла своего соответствующего отражения.

Мы имеем дело с самостоятельным бесписьменным языком, который отстоит значительно не только от литературного даргинского языка, но и от многих других даргинских диалектов – цудахарского, сирхинского, муйринского и других. Знакомство с фонетической и лексической системой кубачинского языка и их особенностями, резко отличающимися грамматическую систему данного языка от других диалектов и языков даргинской группы, позволяет нам заключить, что кубачинская речь представляет собой самостоятельный идиом, со всеми вытекающими отсюда особенностями и последствиями. Подробное изучение фонетики, лексики и морфологии данного языка показало, что речь с. Кубачи и относящихся к нему соседних сел Сулевкент и Ашти располагает достаточными особенностями, чтобы его статус был признан как отдельный самостоятельный язык.

Библиографический список

1. Яковлев Н.Ф. *Ювелирная кустарно-художественная промышленность в селении Кубачи ДАССР*. Махачкала, 1926.
2. Жирков Л.И. *Язык аула Кубачи. Ученые записки Института этнических и национальных культур народов Востока*. Москва, 1930; Вып. 1.
3. Реформатский А.А. *Введение в языкознание*. Москва, 1955.
4. Муталов Р.О. *Глагол даргинского языка*. Москва, 2002.
5. Мусаев М.-С. М. *Даргинский язык. Государственные и титульные языки России*. Москва, 2002.
6. Магометов А.А. *Кубачинский язык*. Тбилиси, 1963.
7. Алексеев М.Е. *Кубачинский язык. Языки народов России. Красная книга*. Москва, 2002.
8. *Языки народов России. Красная книга. Энциклопедический словарь-справочник*. Москва, 2002.

References

1. Yakovlev N.F. *Yuvelirnyaya kustarno-hudozhestvennaya promyshlennost' v selenii Kubachi DASSR*. Mahachkala, 1926.
2. Zhirkov L.I. *Yazyk aula Kubachi. Uchenye zapiski Instituta 'etnicheskikh i nacional'nykh kul'tur narodov Vostoka*. Moskva, 1930; Vyp. 1.
3. Reformat'skij A.A. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1955.
4. Mutalov R.O. *Glagoľ darginskogo yazyka*. Moskva, 2002.
5. Musaev M.-S. M. *Darginskij yazyk. Gosudarstvennye i titul'nye yazyki Rossii*. Moskva, 2002.
6. Magometov A.A. *Kubachinskij yazyk*. Tbilisi, 1963.
7. Alekseev M.E. *Kubachinskij yazyk. Yazyki narodov Rossii. Krasnaya kniga*. Moskva, 2002.
8. *Yazyki narodov Rossii. Krasnaya kniga. 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 08.11.17

УДК 811.512.153

Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Department of Language, GBRI RKh "KhRILLH" (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.ru

MORPHOLOGICAL WAY OF DEVELOPMENT OF ROOT WORDS IN THE KHAKASS LANGUAGE (THE FORMS, FORMED BY JOINING NOWADAYS AFFIXES). In the paper, the authors consider one of the lexicological problems – the development of root words. The aim of the article is to study one of the aspects of the grammatical development of root words – the morphological method, namely, the forms formed by the addition of the living affixes in the Khakassian language, for which the material of other related Turkic languages is attracted. The topic is relevant for Khakass linguistics in connection with the fact that the root words of the Khakass language are considered, which represent the core, the most productive part of the basic vocabulary of vocabulary, the complexity and difficulty of the study are related to the inadequacy of a number of questions in linguistic science: concepts of the root and root word, the ratio of lexical and grammatical, vocabulary and phonetics, the problems of historical semantics. The lexical development of root words, the change in the semantic meaning of the word are traced in the work, the lexico-grammatical development of the root words of the Khakass language is studied.

Key words: root and root words, semantic development, morphological way of development of root words, Khakass language.

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОРНЕВЫХ СЛОВ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ (ФОРМЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПРИСОЕДИНЕНИЕМ НЫНЕ ЖИВЫХ АФФИКСОВ)

В данной работе рассматривается одна из лексикологических проблем – развитие корневых слов. Целью статьи является исследование одного из аспектов грамматического развития корневых слов – морфологического способа, а именно – форм, образованных присоединением ныне живых аффиксов в хакасском языке, для чего привлекается материал других родственных тюркских языков. Тема актуальна для хакасского языкознания в связи с тем, что рассматриваются корневые слова хакасского языка, которые представляют собой ядро, наиболее продуктивную часть основного словарного фонда лексики, сложность и трудность исследования связаны с неразработанностью в лингвистической науке ряда вопросов: понятия о корне и корневом слове, соотношения лексического и грамматического, лексики и фонетики, проблемы исторической семасиологии. В работе прослежено лексическое развитие корневых слов, изменение семантического значения слова, исследовано лексико-грамматическое развитие корневых слов хакасского языка.

Ключевые слова: корень и корневые слова, семантическое развитие, морфологический способ развития корневых слов, хакасский язык.

Целью работы является описание грамматического развития корневых слов хакасского языка морфологическим способом, исследование форм, образованных присоединением ныне живых аффиксов в хакасском языке. Эта цель предполагает постановку и решение следующих задач:

- 1) исследовать грамматическое развитие корневых слов;
- 2) выявить формы с живыми аффиксами;
- 3) проследить лексическое развитие корневых слов.

Актуальность исследования. Тема актуальна в настоящее время для хакасского языкознания в связи с тем, что рассматри-

вается одна из лексикологических проблем, а именно – развитие корневых слов, которые представляют собой ядро, наиболее продуктивную часть основного словарного фонда лексики. Сложность и трудность исследования связаны с неразработанностью в лингвистической науке ряда вопросов: понятия о корне и корневом слове, соотношения лексического и грамматического, соотношения лексики и фонетики, проблема исторической семасиологии и т. д. Кроме того, необходимо учесть, что для более глубокого исторического освещения отдельных вопросов (например, изменение семантического значения слова в ходе истории языка, формы, образованные живыми и мертвыми аффиксами в языке и др.) пока еще накоплено слишком мало фактического материала в лингвистической литературе.

Объект изучения – развитие корневых слов хакасского языка.

Предмет изучения – способы и этапы развития корневых слов хакасского языка.

Научная новизна работы состоит в том, что в хакасоведении она ранее не подвергалась специальному исследованию в системном плане. Есть работа А.С. Кызласова «Структура корневых лексем в хакасском языке». – Абакан: Хакасское книжное изд-во, 2003, где лексемы рассмотрены в большей степени в синхронном плане. В тюркологии есть отдельные работы по данной теме: Е.З. Кажобеков. «Глагольно-именная корреляция гомогенных корней в тюркских языках». – Алма-Ата: Наука, 1986; Б.М. Юнусалиев. «Киргизская лексикология». Ч. 1. – Фрунзе, 1955; А.Т. Кайдаров «Структура односложных корней и основ в казахском языке». – Алма-Ата: Наука, 1986 и другие.

Практическая значимость определяется тем, что результаты работы могут быть использованы при создании этимологического словаря хакасского языка, разработке спецкурсов по языковому дисциплинам, а также дальнейших исследований по хакасской этимологии.

Необходимо разграничить понятия «корень» и «корневое слово». Корень – явление историческое. Он являлся корневым словом на определённом этапе истории языка, или до сих пор присутствует в некоторых языках, где он сохранился в качестве самостоятельного слова при образовании нового слова. Например, форма **жыл-* в составе *жылжы-* (каз.) «подвинулся», *жылыс-* (каз.) «отходи» квалифицируется как «мертвый» корень, а соответствующий ему *сыыл-* (як.), *жыл-* (кир.), *чыл-* (алт., хака.), *шыл-* (тат.) – функционирующий корень со значением «ползи; подвинулся» и т. д. Поэтому вполне закономерно, что определение границы корня и производной формы в каждом языке имеет свои специфические особенности.

Корневое слово – понятие статическое. В него не входят корни, лишённые ныне внутренней формы. В понятие «корневое слово», включаются, в основном, исторически производные слова, в которых содержится «мертвый» корень, ныне не обладающий самостоятельной семантикой, не употребляющийся как самостоятельное слово. Корневые слова неразлагаемы в языковом восприятии современных носителей языка и обладают семантикой, например: *айт-* (хака.) «говорить», *паг* (хака.) «веревка», *сан* (хака.) «счёт», *угерен-* (хака.) «учись» и т. д. (в которых присутствуют когда-то «живые», ныне «мертвые» корни: **ай-*, **ба-/*па-*, **са-*, **өг-/*үг-*).

Процесс образования исторически производных, но неразложимых ныне в языковом восприятии людей корневых слов от корней, происходил двумя основными путями: 1) морфологическим (посредством агглютинации аффиксов) и 2) синтаксическим (посредством сочетания корней или корневых слов).

Морфологический способ образования корневых слов реализуется в тюркских языках присоединением аффиксов к корню или основе. Агглютинация аффиксов является наиболее мощным, продуктивным и существенным в историческом развитии лексики. Исследование проблемы развития морфологическим способом связано с прослеживанием фонетического и семантического изменения ныне неживых корней или исторически производных основ, а также с выявлением исторической функции и изменения грамматического и семантического значения когда-то вполне продуктивных, но ныне мертвых аффиксов.

Мертвые аффиксы не воспринимаются как морфемы, они уже давно сыграли свою словообразовательную роль в системе словообразования; с их помощью созданы в языке новые и по своей форме и по своему семантическому содержанию слова, которые служат в современном языке базой для дальнейшего словопроизводства. Для того, чтобы представить себе огромную роль этих аффиксов в развитии корневых слов – ядра основного словарно-

го фонда хакасского языка, достаточно привести примеры образования разных по семантике слов, как от корня (основы), так и от исторически производной от него формы. Например, в хакасском языке от *теп-* «пинать, лягать» произошли слова: *тепкин* «скотина, склонная лягаться», *теппен-* «лягаться», *тебис* «удар, толчок», *тебинчек* «стремя» [1, с. 605, 611, 606] и др.

Исторически производные формы, образованные когда-то от первообразных основ с помощью ныне мертвых аффиксов в современной системе словообразования служат семантической базой производства новых слов. При этом смысловое значение каждого нового слова этимологически связано не с семантикой корня (или первообразной основы), хотя и здесь улавливается отдаленное сходство преставлений (*теп-* (хака.) «лягать» и *типсе-* (хака.) «топтать»), а со значением исторически производного слова.

Можно сказать, что производство нового корневого слова от первообразного корня с помощью мертвого аффикса явилось возникновением в языке нового понятия, имеющего отдаленное этимологическое родство с представлением, выражаемым первообразной основой или корнем.

Морфологический способ развития корневых слов от корней и от исторически производных основ сопровождался также присоединением ныне еще живых аффиксов или присоединением когда-то живых, но ныне совершенно непродуктивных мертвых морфем. Рассмотрим формы, образованные присоединением ныне живых аффиксов.

Аффикс -т-. Этот аффикс в современном хакасском языке является залоговым (морфема понудительного залога). Он имеет то же грамматическое значение в древних тюркских языках: орхонском, древнеуйгурском и других. Некоторые формы слов, образованные с помощью залогового *-т-*, ныне мертвы и неразложимы: *айт-* (хака.) «сказать, говорить», где залоговое значение «заставить» уже утрачено. В древнеуйгурском языке *айт-* означало «заставить говорить». Сохранение залогового значения аффикса в древних и утрата его в современных языках должны быть связаны с фактом функционирования корня *ай-* в качестве самостоятельного глагола в орхонском, древнеуйгурских языках: *ай-* (орх.) «говорить, сказать», *ай-* в староузбекском языке с тем же значением [2, с. 118].

Ныне мертвый в хакасском и других, но живой в ряде родственных тюркских языков, например, чувашском омонимичный корень *кай-* «вернуться» и *кай* «обратно» оставил в киргизском языке исторически производную, но ныне неразложимую форму *кайт-* «возвращаться, вернуться», где также утрачено залоговое (грамматическое) значение *-т-*. Понудительная форма теперь образуется в киргизском и других языках с помощью того же аффикса, но присоединяемого уже к производной форме *кайттар-* «вернуть, возратить»: *кайтарт-* «заставить вернуть»; сравните еще другую производную форму того же корня: *кайыр-* «вернуть, возратить; отвернуть (ворот)».

Современный киргизский глагол *жырт-* «разорвать, рвать (бумагу, материю), износить одежду» одного корня с глаголом *жыр-* «прорвать, пробить брешь». Утрата залогового значения аффикса *-т-* привела не только к неразложимости формы *жырт*, несмотря на сохранение ее исходной основы *жыр-*, но и к их семантическому отделению друг от друга как самостоятельных единиц. Этот разрыв в семантической связи между ними углубился последующим переносом значения: *жырт-* «рвать (одежду) > износить, изнашивать (одежду)». Это более рельефно в казахском, где *жыр-* «рыть, копать», а *жырт-* «изнашивать» [3, с. 119].

В хакасском языке *чырт-* I «1) рвать, разрывать что-л.; 2) перен. бить, сечь кого-л. (плеткой, прутиком)» и *чырт-* II *диал.* «пахать» имеют исходной основой форму *жыр-* «прорвать, пробить брешь», *жыр-* «рыть, копать» в киргизском и казахском языках.

Аффикс -н-. Наблюдается в ряде случаев омертвление живого аффикса возвратного залога *-н-*; сравните живые формы в современном киргизском *жуу-* «стирать, мыть» + *-н-* > *жуун-* «умываться»; *кара-* «смотреть»; *каран-* «осмотреться». Он продуктивен как залоговый аффикс также в древних языках, сравните древнекиргизские *ба-* «привязывать» и *бан-* «обвязываться, привязываться», *сын-* (хака.) «ломаться, переламываться» (орх. *сы-* «ломать, разрушать»); *казын-* (хака.) «прятаться, скрываться, укрываться» (древнеуйг. *йаш-* «прятаться»).

Утрата лексической самостоятельности некоторыми глаголами в ходе истории языка привела к неразложимости производных форм с рассматриваемым аффиксом.

Некоторые примеры:

1) Глагол *сы-*, ныне мертвый в хакасском и большинстве тюркских языков, за исключением современного турецкого, был вполне самостоятелен в древних письменных языках, ср. орх. *сы-* «ломать, разрушать». В современных языках указанный глагол употребляется только в исторически производной форме *сын-* «ломаться». Эта форма была активной и в древних языках. Переходная форма ныне образуется с аффиксом переходности *-дыр*: *синдыр-* «ломать, разрушать». Характерно, что и в основе производных имен лежит та же возвратная форма *сын-*: *сынаачы* (хак.) «ломкий, хрупкий», *сыных* (хак.) «1. обломок, перелом; 2. сломанный, треснувший» и *сыныхтыг* (хак.) «1) надломленный, треснутый; 2) перен. надломленный (горем, болезнью), *синдырым* (хак.) «кусок, ломоть чего-л.» [4, с. 553].

2) Омонимичные *час* «тайный скрытый» и *час-* «скрывать, прятаться» в современном хакасском языке не встречаются, но употребляются в исторических производных формах: *казын-* (хак.) «прятаться, скрывать, укрываться» и *казыр-* (хак.) «прятать, скрывать кого-л., что-л.; таить, утаивать что-л.», *казыт* (хак.) «1. тайна, секрет; 2. тайный, секретный». Интересно, что в древнеуйгурском языке форма *йаш-* имела непереходное (пассивное) значение, что в хакасском передается формой *казын-* «прятаться, скрывать, укрываться». Утрата дексической самостоятельности глагольной основы привела к тому, что в современном хакасском языке ни *казын-* «прятаться, скрывать, укрываться», ни *казыр-* «прятать, скрывать кого-л., что-л.; таить, утаивать что-л.» не разлагаются, несмотря на то, что залоговые аффиксы *-н-* и *-р-* еще вполне продуктивны.

К числу исторически производной формы можно отнести разложимую основу *жан-* (кир.) «гореть». Сравните: *йан-* (уз., тур.) «гореть», *жақ-* (кир.) «топить, зажечь», *йақ-* (уз., турк.) «зажечь» с корнем *жа. При восстановлении этого корня *жа, не встречающегося ни в одном письменном или живом языке наш анализ основывается не только на семасиологической близости зафиксированных и живых форм: *жақ-* (кир.) «топить, зажечь», *жан-* (кир.) «гореть» *йал-* (др-уйг.) «пламенеть», *сут-* (чув.) «зажечь (лампу)», *сун-* (чув.) «гореть» и т. д. Здесь этимология опирается как на фонетические соответствия, так и на анализ грамматических значений аффиксов. Такие фонетические соответствия начального киргизского ж, туркменского й чувашскому начальному с, а также туркменские и другие тюркские а первого слога чувашскому у, — факт общеизвестный [5, с. 407]. Поэтому соответствия киргизского *жан-* и чувашского *сун-*, киргизского *жақ-* и чувашского *сут-* не могут вызвать никакого сомнения. Обращают на себя внимание конечные согласные в рассматриваемых формах.

Формы с конечными *-н-* в обоих языках одинаково выражают непереходность, тогда как основа конечным *-қ-* в киргизском и с конечным *-т-* в чувашском передают переходную семантику. Наличие различной формы (кир. *жан-*, чув. *сун-*, др-уйг. *йал-*, хак.

чарыт- «зажечь что-л. (для освещения)», др-уйг. *йары-* «засветить» со сходной семантикой дает нам основание выделять корень *жа-, *йа-*, *су-* со значением глагола, так как по своим грамматическим значениям конечные согласные *-н-*, *-т-*, *-қ-*, *-л-* придают форме семантику залога и тем самым напоминают нам ныне продуктивные аффиксы *-н-*, *-т-*, *-л-* в этих языках. Переходная же форма глагола от *чары-* (хак.) «светить, светиться» производится с помощью аффикса *-т-*: *чарыт-* (хак.) «засветить, зажечь что-л. (для освещения)», которая служит основой для дальнейшего словообразования: *чарытхы* (хак.) «светильник». Мертвые в современном хакасском формы *чал-* и *чар-* не вышли из арсенала корневых слов, а легли основой для дальнейшего словообразования: *чалын* (хак.) «пламя, искра», *чары-* (хак.) «светить, светиться».

Таким образом, ни омертвление корня *жа-, ни окостенение аффиксов *-н-*, *-р-*, *-қ-*, *-л-* не повлияли отрицательно на ход развития языка, а, наоборот, они как бы способствовали дальнейшему обогащению ядра основного словарного фонда, создав новые формы, служащие основой для более широкого словопроизводства.

К числу окостеневших исторически производных форм, оторвавшихся со временем из-за утраты лексической самостоятельности корня от живой, продуктивной системы формообразования, следует отнести *алта-* (хак.) «перешагивать» и *алда-* (хак.) «утешать, успокаивать, уговаривать кого-л.» с аффиксом *-та/-да-* и т. д.

Случаи утраты корнем лексической самостоятельности в тюркских языках не единичны. Этот процесс сопровождается обычно образованием производных основ, заменяющих в семантическом отношении утраченные формы.

Постепенно выработанный в языке морфологический тип словообразования от корней-слов с помощью аффиксов дал возможность для создания характерного для ранних этапов родственных языков весьма продуктивного способа производства имен и глаголов. Немалую роль в истории лексики сыграли живые еще в языке аффиксы, например, *-н-*, *-т-* и другие, окостеневшие вместе с когда-то живой, но ныне мертвой основой (или корнем). Их историческая роль в системе языка заключается в том, что они дали жизнь корням или исторически производным словам, лишившимся по разной причине лексической самостоятельности: *айт-* «сказать», *сын-* «ломаться» и другие.

Условные обозначения

др-уйг. — древнеуйгурский

кир. — киргизский

орх. — орхонский

турк. — туркменский

уз. — узбекский

хак. — хакасский

чув. — чувашский

Библиографический список

1. Боргояков М.И., Анжиганова О.П. и др. *Хакасско-русский словарь*. Новосибирск, 2006.
2. Юнусалиев Б.М. *Киргизская лексикология*. Ч. 1. Фрунзе, 1955.
3. Юнусалиев Б.М. *Указанная работа*. Фрунзе, 1955.
4. Боргояков М.И., Анжиганова О.П. и др. *Хакасско-русский словарь*. Новосибирск, 2006.
5. Чувашский язык и его отношение к монгольскому. *Известия Российской Академии наук*, 1925.

References

1. Borgoyakov M.I., Anzhiganova O.P. i dr. *Hakassko-russkij slovar'*. Novosibirsk, 2006.
2. Yunusaliev B.M. *Kirgizskaya leksikologiya*. Ch. 1. Frunze, 1955.
3. Yunusaliev B.M. *Ukazannaya rabota*. Frunze, 1955.
4. Borgoyakov M.I., Anzhiganova O.P. i dr. *Hakassko-russkij slovar'*. Novosibirsk, 2006.
5. Chuvashskij yazyk i ego otnoshenie k mongol'skomu. *Izvestiya Rossijskoj Akademii nauk*, 1925.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 800: 159.9

Belokurova S.M., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Russian as Foreign Language, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: belle.sonet312@gmail.com

Mushnikova E.A., Cand. of Sciences (Art), researcher of UNESCO Department Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: mushnikova77@mail.ru

THE CONCEPT "MOTHERLAND" IN MONGOLIAN LINGUA-CULTURE: A RETROSPECTIVE ANALYSIS. The paper is dedicated to a linguistic and cultural study of a concept "Motherland" in Mongolian culture. The authors deal with retrospective research of the problem and discuss folklore and epic texts which contain important linguistic and cultural features of the concept. It's assured

that from the hierarch approach to the study concepts in lingua-culture, the concept "Motherland" has a high status besides this concept according to the texts, is closely connected with the toponym "Altai". This toponym also became a lingua-cultural concept. The authors conduct a comparative survey of the meaning of the concepts "Motherland" and "Altai" on the basis of folklore and epic texts and reactions received during the free associative experiment held among Mongolian students.

Key words: *lingua-culture study, lingua-cultural concept, concepts "Motherland" and "Altai", epic, folklore texts.*

С.М. Белокурова, канд. филос. наук, доц. каф. «Русский язык как иностранный», Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, E-mail: belle.sonet312@gmail.com

Е.А. Мушникова, канд. искусств., науч. сотр. каф. ЮНЕСКО, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, E-mail: mushnikova77@mail.ru

КОНЦЕПТ «РОДИНА» В МОНГОЛЬСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ «Лингвокультурологические подходы в контексте развития трансграничного сотрудничества Большого Алтая» № 17-14-22001.

Статья посвящена лингвокультурологическому исследованию концепта «Родина» в монгольской культуре. Авторы обращаются к ретроспективному ракурсу исследования проблемы и привлекают фольклорные и эпические тексты, в которых отражены сущностные языковые и общекультурные характеристики данного концепта. Подтверждается, что, с точки зрения иерархического подхода к исследованию устойчивых образований в лингвокультуре, концепт «Родина» обладает самым высоким статусом, кроме того данный концепт, согласно текстам, находится в тесной корреляции с топонимом «Алтай». Данный топоним также восходит к уровню лингвокультурных концептов. Авторами проводится сравнительный анализ значений концептов «Родина» и «Алтай» на основании эпических и фольклорных текстов с реакциями, полученными в ходе свободного ассоциативного эксперимента среди монгольских студентов.

Ключевые слова: *лингвокультурология, лингвокультурный концепт, концепты «Родина» и «Алтай», эпика, фольклорные тексты.*

Исследования в области концептов в культуре и лингвокультуре лишь на первый взгляд носят сугубо фундаментальный характер. Теоретические положения находят свое применение в самой важной сфере современного мира – межкультурных и межнациональных отношений. Непонимание, а, следовательно, и неприятие народами ценностей друг друга влечёт за собой тяжёлые последствия.

Картина мира носителей той или иной культуры формируется на основе устойчивых единиц – концептов. Проблема концептосферы активно исследуется в различных областях гуманитарного знания, прежде всего, в когнитивной лингвистике [см. 2; 6; 8; 11]. И безусловной заслугой лингвистов в данной области следует признать постулируемый примат языка и речи как основы для выявления концептов.

Несмотря на обилие определения концепта, мы остановимся, прежде всего, на трактовке Ю.С. Степанова, который утверждал, что «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [11, с. 46]. Важной представляется мысль о том, что концепт, в отличие от термина (понятия), например, имеет очень устойчивые эмоциональные коннотации, он переживается, и очевидно, переживается одинаково всеми носителями данной культуры.

Другой подход к лингвокультурным концептам, или – шире – константам культуры, предполагает иерархические основания, на которых должно строиться исследование. Так, чем полнее концепт воплощает высшие ценности, тем выше его иерархический статус. Это первый критерий значимости тех или иных устойчивых лингвокультурных единиц. Такой подход позволяет не брать во внимание весь объем более или менее устойчивых форм в культуре, а остановиться на тех, которые действительно формируют не только культуры, но и ее языковое выражение. И функция концепта в данном случае будет соотносима с нравственным и эстетическим императивом [1, с. 14].

В данной статье мы проведем ретроспективный анализ языковой реализации концепта «Родина» в монгольской лингвокультуре. Цель ретроспекции выяснить насколько концепт «Родина» является базовым для культуры монголов, какие формы актуализации он имел в прошлом и насколько изменился сейчас.

«Родина» как константа культуры получила свое проявление в различных видах и жанрах искусства и, прежде всего, в слове. Рассмотрим, как реализуется данная константа в жанрах [4] монгольского фольклора, причем особое внимание будет уделено языковым средствам художественной выразительности. Среди устойчивого творчества монголов народная песня получила широкое

распространение. Ключевым моментом для нас в данном случае будет тот набор художественных средств, который раскрывает идеальные качества пространства Родины и тем самым формирует концепт «Родина».

В народных песнях ойратов (монгольские народы, населяющие Западную Монголию) в качестве родины выступает в нескольких ипостасях Алтай. Во-первых, это некая идеальная территория, образ которой формируется на основе совершенно реальных географических объектов. Во-вторых, Алтай в песенном творчестве ойратов принимает образ родного, освоенного кочевья, места, где человек может быть счастлив. В-третьих, образ Алтая раскрывается иносказательно, через другие образы. Например, Алтайский хребет зачастую называют кочевьем отца и матери, и поэтому через образную систему, связанную с родителями, раскрывается красота, мудрость и спокойствие Алтая [9, с. 50 – 51].

В качестве примера целесообразно привести фрагменты из песен олетов и торгоутов (ойратские племена), максимально ярко иллюстрирующие вышеприведенные тезисы. Как показывают многочисленные сборники западномонгольского фольклора, песенные традиции, свойственные этим этносам, сохранились и продолжают развиваться. Исследователь Б. Катун, классифицируя торгоутские песни по тематике, выделяет целый блок произведений, посвященных Алтаю «Алтай нутгийн тухай дуу» («Песни об алтайском кочевье»).

Приводим отрывок одной из песни «Алтан богдын орой» («Золотая священная вершина»):

«Травой, наполненной целебной силой / водой, текущей рашааном / так прекрасен Алтай / счастливы все в спокойствии своем» (перевод с монг. – С.М. Белокурова) [7, с. 306].

В приведённом четверостишии мы видим яркий образ богатой и мирной земли. Важной составляющей образной структуры является тема исцеления. На это в монгольском тексте указывают слова «рашаан» – целебный минеральный источник, «эм» – лекарство. В одном из монгольских благопожеланий (ерүүл) есть строки: «Пусть вода вам станет рашааном». Таким образом, тема исцеления тесно связана с общим пониманием счастья, мира в монгольской поэтике, а целительная сила представляется неотъемлемой частью земного рая, каковым является Алтай. Кроме того, второй перевод слова «эм» – женщина, в сочетаниях с другими словами всегда указывает на женское начало. По мнению Л.Г. Скородумовой, с женским началом зачастую связаны культы конкретных гор, и это имеет прямое отношение к Алтаю, где культ гор является основополагающим. Л.Г. Скородумова полагает, что там, где горам приписываются свойства женского сакрального начала, можно говорить о наиболее древних и глубоких проявлениях культа местности [10, с. 224]. Важное значение приобретает в данном контексте слово «орой» (вершина). Анализируя про-

странство и время в картине мира монголов, Л.Г. Скородумова выделяет базовый корень «-ор-», от которого формируются всевозможные лексемы. Значение этого корня – «след», «точка», от которой разворачивается пространство. В нашем случае – это золотая священная вершина, с высоты которой открывается богатая прекрасная земля – Алтай.

Другим важным обстоятельством, на которое необходимо обратить внимание, это цветовая символика. Упомянутый в названии песни золотой цвет («алтан») играет большую роль в обрядовой лексике монголов. С его помощью в архетипическом сознании характеризуется качественная структура мира. Эпитет «алтан» всегда связан с верхом и вертикалью [10, с. 224]. В нашем случае это значение усиливается за счет прилагательного «богдын» (священный) и существительного «орой» (вершина). Таким образом, уже в самом начале закладывается идея высшей степени высоты и святости описываемой местности. Кстати, одной из распространенных метафор, сопровождающих образ Алтая в песенном и поэтическом творчестве западных монголов, является «алтан нутаг» (золотое кочевье). В книге Н.П. Жуковской приводится трактовка золотого цвета в традиционной монгольской культуре. Исследователь делает вывод о том, что в монгольской мифологии оно обладает высшей ценностью, является универсальным космическим символом, с которым связано понятие вечности, нетленности, прочности, истинности [5, с. 210].

Немного другой образ Алтая раскрывается в олетской песне «Юндэр Алтай нутаг» («Высокие Алтайские кочевья»). Приводим перевод первых двух строк: «В высоких Алтайских кочевьях / ползет пелена тумана / старого седого отца / приветственную при утреннем солнце / Снежный перевал Алтая / пересекает дождь, подобный горячему кумысу / седую свою матушку / время от времени приветствую» (перевод с монг. – С.М. Белокурова) [9, с. 181].

В образной системе этой песни раскрывается сразу несколько тем, по-своему отражающих образ Алтая. Во-первых, тема родных кочевий, которая связана с отцом и матерью. Здесь же отражены представления о семье как об идеальном и мирном существовании человеческого общества. Второй момент – это цветовая символика. Если в торгоутской песне приоритет отдавался золотому, то песня олетов, насквозь пронизана белым цветом, причем белый цвет («цагаан») в выбранном отрывке ни разу не упомянут. Но мы чувствуем его через яркие образы: туман, седина родителей, снег на перевале, горячий кумыс («цагаа»). В-третьих, лексический строй приведенных отрывков также содержит слова, означающие «исток», «материнское начало», не исключена и лексика, связанная с исцелением. Таким образом, Алтай предстает не только и не столько как идеальное пространство, сколько как сакральная территория, дарующая жизнь народам, иными словами – Родина. Уже на основании анализа фрагментов торгоутских и олетских песен мы можем утверждать, что категория Родины – Алтай относится к миру идеальному, что позволяет выявить культурную константу «Родина».

Однако наиболее яркое воплощение образа родной земли и актуализации культурной константы «Родина» мы находим в зачинах монгольских эпосов. Приведем пример: «Поднимаются нагроможденные Алтайские горы...возвышаются семьдесят глухих белых утесов...белеют пятьдесят возвышенностей со снеговыми хребтами; возвышаются восемьдесят утесов с ледяными обухами. Вот радостная, прекрасная былина!» («Бум-Ердени, лучший из витязей, сын Бурхан-хана и Бурам-хан-ши») [3, с. 369]. Сказитель здесь высказывает восхищение красотой родной земли, а элемент идеализации описываемого пространства говорит о молитвенном преклонении перед Родиной.

Итак, согласно приведенным фрагментам, монгольский концепт «Родина» обладает оттенком сакральности, это не просто материнское начало, родина – это храм и дом вместе. Для монголов земля священна, во-первых, потому что это земля предков, и, во-вторых, потому, что это источник жизни. Родина является сакральной во всех отношениях, прежде всего это природная составляющая. Мы не будем подробно останавливаться на проявлениях сакрализации природы в монгольской культуре, нам важно отметить сам факт сакрализации.

Еще один важный момент – это сопричастность человека родной земле. Родина – это место естественного и счастливого существования человека. Это обжитая земля – Космос, по терминологии М. Элиаде [12], в отличие от неосвоенных земель – Хаоса.

Вторым этапом нашего исследования стало проведение свободного ассоциативного эксперимента, который был осу-

ществлен в июне 2017 года на базе Института международного образования и сотрудничества Алтайского государственного технического университета им.И.И. Ползунова. В эксперименте приняли участие студенты и преподаватели, приехавшие на лингвострановедческую практику из Ховдского государственного университета (17 человек). Возрастной состав опрашиваемой группы от 18 до 35 лет, половозрастной состав – 3 мужчин, 14 женщин. Опрашиваемым была предложена анкета, переведенная на монгольский язык, отвечать респонденты также должны были на своем родном языке.

В анкеты было предложено 10 концептов, 4 из которых (Родина, степь, земля, дом) имеют достаточно близкие ассоциативные связи. Цель эксперимента – определить, насколько концепт «Родина» актуализирован в сознании современных монголов.

Результаты ассоциативного эксперимента показали следующее. Во-первых, все четыре концепта настолько тесно связаны между собой, что отдельные респонденты предприняли попытки искусственного лексического дробления, что привело полному исключению эмоционального компонента и активному использованию когнитивных логических оснований для построения ассоциативного ряда. Например, некоторые респонденты раскрывали концепт «степь» через географические понятия («земля», «трава», «камни» и т. д.), концепт «Родина» – через социально-политическую лексику («гимн», «флаг», «географическая карта» и т. д.), «земля» рассматривается также через «цветы», «траву», «пыль», а «дом» через наименование составляющих юрты. И таких анкет две.

Во-вторых, все четыре концепта зачастую получают идентичные ассоциативные толкования. Так, например, «Родина», «дом», «семья» получают реакции «счастье», «спокойствие» в 10 анкетах, концепты «семья» и «дом» получают реакции «любовь», «забота» в 6 анкетах.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что концепты «дом», «Родина», «семья» в монгольской лингвокультуре восходят к единому метаконцепту, и практически не расчленяются в мировоззрении современных монголов. Интересен в этом плане тот факт, что подобная реакция совпадает с тем, какое описание получает Родина в рассмотренных выше фрагментах западно-монгольских фольклорных произведений.

Однако, как было отмечено выше, концепт «Родина» в мировоззрении западных монголов устойчиво коррелировался с географической реальностью – Алтаем, которая в свою очередь становится лингвокультурным концептом для локальных сообществ западных монголов. Именно в их среде возникают устойчивые выражения, фактически эпические и песенные формулы, «Алтай-Хангай» (две горные системы, две твердыни – основы существования Монголии Восточной и Западной), «Тринадцать священных Алтаев» (тринадцать вершин Алтая, являющиеся фактически храмами для западно-монгольских субэтнотропов).

С целью определения места концепта «Алтай» в иерархии концептов современных монголов был проведен пробный ассоциативный опрос в среде монгольских студентов, обучающихся в Алтайском государственном техническом университете. В опросе участвовало 13 студентов. Все анкеты по реакции на слово стимул «Алтай» делятся на 3 группы. В первой (8 анкет) Алтай устойчиво ассоциируется с географическими объектами и достопримечательностями («горы», «озера», «пещеры», «наскальные рисунки», «пустыни»). Вторая группа, включая אותа 3 анкеты, соотносит Алтай с административными единицами – аймаком Гоби-Алтай, Алтайским краем и т. д. В третьей группе (2 анкеты) реакции предыдущих групп объединяются.

Таким образом, даже на такой небольшой выборке мы можем наблюдать интересную тенденцию – секуляризацию концепта «Алтай». Мы видим, как сакральная составляющая – восприятие Алтая, как священной земли – уходит: только один из опрошенных упомянул формулу «Алтай-Хангай». Для современных молодых жителей Западной Монголии Алтай не более, чем географическая или административная единица. Кроме того, в реакциях на слово «Алтай» практически исключен эмоциональный компонент, который, по мысли Ю. Степанова, является основным параметром, отличающим концепт от понятия, термина. В одной анкете отмечена реакция «много красивых гор», во второй – «я хочу подняться на вершину Алтай Таван-богд», что является несколько формальным. Повторимся, выборка была небольшой, но, на наш взгляд, это уже есть показатель разрушения концепта, перемещения его в категорию понятий.

Подводя итог, мы можем сказать, что в прецедентных монгольских текстах, будь то эпос, или поэма, включены наиболее

сущностные характеристики лингвокультурного концепта «Родина», включающие сакрализацию семьи, дома, родной земли и конкретного места проживания – Алтая. Анализ текстов это подтверждает. Вместе с тем, ассоциативные опросы показывают, что если концептуальный статус Родины в лингвокультуре остался по-прежнему высоким и находящимся в тесном соотношении с концептами «семья» и «дом», то концепт «Алтай»,

устойчиво актуализирующийся в эпических и песенных текстах, уже теряет свою сакральную составляющую в мировоззрении современных монголов. Причины данной тенденции, как и её развитие, находятся в области социально-культурной сферы. Лингвокультурологическое исследование в ретроспективе в данном случае лишь фиксирует ситуацию и её возможное развитие.

Библиографический список

1. Вежицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1997.
2. Зализняк А.А. *Многозначность в языке и способы её представления*. Москва: Языки славянских культур, 2006.
3. *Константы культуры России и Монголии: очерки истории и теории*. Под редакцией М.Ю. Шишина, Е.В. Макаровой. Барнаул: ОАО «Алтайский дом печати», 2010.
4. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект, 2001.
5. Белокурова С.М. *Мировоззренческое содержание культурных констант ойратов*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Барнаул, 2011.
6. Дарамбазар Х. *Арга билэг бэлгэдэл*. Улаанбаатар, 1992.
7. Очир А., Дисан Т. *Монгол улсын өлдүүд*. Улаанбаатар, 1999.
8. Катун Б. *Торгууд ардын аман зохиол*. Улаанбаатар: BCI, 2002.
9. Скородумова Л.Г. *Монгольский язык: образы мира*. Улан-Батор: Бемби-Сан, 2004.
10. Жуковская Н.Л. *Кочевники Монголии*. Москва: Восточная литература, 2002.
11. Владимирцов Б.Я. *Работы по литературе монгольских народов*. Москва: Восточная литература, 2003.
12. Элиаде М. *Миф о вечном возвращении*. Москва: Ладомир, 2000.

References

1. Vezhickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva: Russkie slovari, 1997.
2. Zaliznyak A.A. *Mnogoznachnost' v yazyke i sposoby ee predstavleniya*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2006.
3. *Konstanty kul'tury Rossii i Mongolii: ocherki istorii i teorii*. Pod redakciej M.Yu. Shishina, E.V. Makarovej. Barnaul: ОАО «Altajskij dom pechati», 2010.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2001.
5. Belokurova S.M. *Mirovozzrencheskoe sodержanie kul'turnyh konstant ojratov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Barnaul, 2011.
6. Darambazar H. *Arga bilig b'elg'ed'el*. Ulaanbaatar, 1992.
7. Ochir A., Disan T. *Mongol ulsyn өлдүүд*. Ulaanbaatar, 1999.
8. Katun B. *Torguud ardyn aman zohiol*. Ulaanbaatar: BCI, 2002.
9. Skorodumova L.G. *Mongol'skij yazyk: obrazy mira*. Ulan-Bator: Bembi-San, 2004.
10. Zhukovskaya N.L. *Kochevniki Mongolii*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2002.
11. Vladimircov B.Ya. *Raboty po literature mongol'skih narodov*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2003.
12. Eliade M. *Mif o vechnom vozvraschenii*. Moskva: Ladomir, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 81

Bidzhieva S.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Karachai and Nogai languages, KCHGU (Karachaevesk, Russia), E-mail: sulfruzb@gmail.com

THE LEXICAL MEANING OF THE WORD ON THE MATERIAL OF THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. The lexical meaning of words is a complex structure determined by the general properties of the word as a sign: its semantics, pragmatics, syntactic features. This includes significantly, denotative, connotative, paradigmatic and syntagmatic components and is determined by many factors. In the actual semantic meaning in the structure of lexical meaning of words are two components: significantly and denotative. The article gives examples of lexical meanings of words on the example of the Karachay-Balkar language. In 80-90s of XX century linguists began to pay attention to the connotation and denotation and make attempts to select and group connotations.

Key words: Karachay-Balkar language, lexical meaning of words, significantly and denotative components.

С.Р. Биджиева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. карачаевской и ногайской филологии, Карачаево-Черкесский государственный университет, г. Карачаевск, E-mail: sulfruzb@gmail.com

ЭЛЕМЕНТЫ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА: НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА

Лексическое значение слова – сложная структура, определяемая общими свойствами слова как знака: его семантикой, прагматикой, синтактикой. Данное понятие включает сигнификативный, денотативный, коннотативный, парадигматический и синтагматический компоненты и определяется многими факторами. В собственно семантическом смысле в структуре лексического значения слова выделяются два компонента: сигнификативный и денотативный. В статье приводятся примеры лексических значений слов на примере карачаево-балкарского языка. В 80-90-е годы XX в. лингвисты стали уделять повышенное внимание коннотации и денотации. Предпринята попытка выделения и группировки коннотаций.

Ключевые слова: карачаево-балкарский язык, лексическое значение слова, сигнификативный и денотативный компоненты.

Ядром лексического значения слова является его сигнификативный компонент. Сигнификат – это совокупность тех признаков предмета и явления, которые существенны для их правильного именования данным словом в системе данного языка. Сигнификативный компонент представляет основное языковое содержание слова, так как в нём выражается отражение объективной действительности. Этот компонент значения определяется «тем, что из содержания понятия выбираются те опознавательные признаки, с помощью которых одна лексиче-

ская единица отличается по своему содержанию от других» [1]. Поскольку в словарях он демонстрируется в виде толкований, думается, что его можно назвать собственно семантическим значением слова.

Рассмотрим, как реализуются компоненты лексического значения слова в карачаево-балкарском языке.

Пример: аууз сущ. 1. рот; пасть (у зверей и рыб) – место расположения зубов и языка у человека и животных, (ауузу ач «раскрыть рот», судаки ы ауузу «рот судака»); 2. ущелье; долина

(напр. реки, горы) – узкая и глубокая с обрывистыми склонами долина, расселина в горах (*Черек ауузу* «Черекское ущелье»); 3. устье (напр. печи), горло сосуда – выходное отверстие; верхняя, суженная часть сосуда (*дорбуину ауузу* «отверстие пещеры», *шахтаны ауузу* «штольня шахты», *шышаны ауузу* «горлышко бутылки»); 4. дуло, жерло (орудия) – выходное отверстие канала ствола огнестрельного оружия (*тобну ауузу* «дуло пушки»); 5. лезвие, острие – острый край режущего, рубящего орудия (*бычакны ауузу* «лезвие ножа», *балтаны ауузу* «лезвие топора»). *Къарыу* сущ. 1. сила, мощь, физическая энергия человека, животного (*къарыуунг бла тюрт* «толкнуть с силой», *къарыуум кетди* «я лишился сил»); 2. возможность – средство, условие, необходимое для осуществления чего-нибудь, возможное обстоятельство (*Аны юй алыр къарыуу джокду* «У него нет возможности купить дом») [1].

Как видно из приведённых примеров, сигнификативный компонент значения закрепляет в слове результаты познавательного-обобщающей деятельности и «...может не только изменять лексические значения слов, но и порождать у данного слова новые значения, становясь источником полисемии (многозначности) слова» [2, с. 44].

Лексикологи отмечают интернациональность, т. е. характерность для слов каждого языка сигнификативного компонента лексического значения слова. Однако это не означает, что сигнификат не имеет национальной специфики. Национальная специфика выражается в объёме значения слов, называющих аналогичные понятия в разных языках. Например, словам русского языка *щека* (боковая часть лица от скулы до нижней челюсти) и *челюсть* (лицевая кость, на которой укреплены зубы) в карачаево-балкарском соответствует одно слово – *джаякъ* сущ. 1. Щека; 2. Челюсть. Словам карачаево-балкарского языка *джаулык* «шаль (большой вязаный или тканый платок)» и *къол джаулык* «носовой платок (платок, предназначенный для сморкания, вытирания носа, рта, лица)» в русском соответствует слово *платок*. Из этих примеров видно, что одно слово в одном языке называет одно понятие, а в другом – два понятия.

Национальная специфика карачаево-балкарского языка выражается в том, что сигнификата отражается и в содержании слова. Например, смысл слова «девушка» в русском и карачаево-балкарском языках имеет существенное различие; ср. девушка – лицо женского пола, достигшее физической зрелости, но не состоявшее в браке (МАС) и *кыыз* «девушка» – лицо женского пола, достигшее половой зрелости и сохранившее девственность [2].

В одном языке понятие называется простым словом, а в другом оно может называться сочетанием слов, сложным или парным словом. Так, понятие «сорная луговая, обычно придорожная, трава с мелкими цветками, собранными в колос» выражает в русском языке слово *подорожник*, а в карачаево-балкарском – *ит-тиш-чалыракъ* (букв. «лист собачьего языка»). В карачаево-балкарском языке нет слова, подобного слову *прохожий*, поэтому для передачи понятия «идущий куда-либо мимо кого-, чего-либо» используется парное слово *ётген-кетген* // *ётген-сётген*.

Приведённые примеры свидетельствуют о том, что «каждый язык по-своему членит явления действительности». В этих примерах отражение национальной специфики слова сигнификатом выражено в различии внешней формы слова. Но оно может выражаться и в различии внутренней формы слова. Например, в парах слов *акъ ётмек* «белый хлеб» (кар.-балк.) и *белый хлеб* (русс.), *чыгырбаш къуш* «гриф белоголовый» (кар.-балк.) и *гриф белоголовый* (русс.) в основу называния легли различные признаки: в первой паре в карачаево-балкарском языке – цвет, в русском – качество (пшеничный хлеб, из высоких сортов муки), во второй паре в карачаево-балкарском языке – отсутствие волос (*чыгыр баш* «лысая голова»), в русском – цвет [3].

2. Сигнификативный (познавательный-обобщающий) компонент значения слова тесно связан с явлениями денотации и коннотации. *Денотация* – это понятийное ядро значения, т. е. объективный компонент смысла, абстрагированный от семантико-стилистической или эмоционально-экспрессивной оценки. Денотативное значение – это предметное значение лексической единицы. Оно определяется через отношение слова к конкретному предмету. Денотацией обладают, как правило, имена существительные, обозначающие конкретный предмет или явление, а также другие слова, «выполняющие номинативную функцию в аспекте «чистого» названия реальной сущности предмета, явления» [3].

Коннотация – эмоциональная, оценочная или стилистическая окраска слова. Она дополняет денотативное значение слова и придаёт ему экспрессивную окраску. Следовательно, это дополнительное содержание слова, которое накладывается на его семантику.

Узуальное коннотативное значение обычно передаётся различными аффиксами, звукоподражаниями, экспрессивно окрашенными словами. Например, в слове *урлака* (балк.) «ворюга» денотативное значение – «вор», а коннотативное значение передаётся аффиксом -ка, имеющим экспрессивную окраску презрения и усиливающим оттенок просторечности. В словах *хамхот* «морда (человека)», *гая* «харя» – коннотация отрицательной экспрессивно-эмоциональной оценки, которая заложена в самих корнях.

В 80-90-е годы лингвисты стали уделять повышенное внимание коннотации и денотации. Предпринята попытка выделения и группировки коннотаций (Филиппов, Шанский, 1981, 26-30; Говердовский, 1985; Дудников, 1990). Например, выделяются коннотации ироничности, эв-фемистичности, жаргонности, разговорности, книжности, диалектности, новизны, иноязычности, архаичности, терминологичности, пейоративной оценки, мелиоративной оценки, усиления (возвышенности) и другие.

Примеры:

1) ироничность: *Бригадир жыйынны артындан, созулуб баргъан Назирни къатына жууукъ барды да: – Берчи, гашиперт, чалкъынгы, мен да бир эки тартайым, – деди (газ. «Заман») «Бригадир подошёл близко к Назиру, который еле шёл за группой, и сказал: – Дай-ка, косарь (букв. косящий в день один гектар) косу, и я немного покошу»;*

2) эвфемистичность: *Ол насыбсызны да атайтмаздан ауругъан ха- пары барды* (журн. «Минги-Тау»). «Говорят, что этот горемычный болел атайтмазом (раком);»

3) разговорность: *Аракычы юйно къонагъы къурумаз* (погов.) «В доме пьющих гости не переводятся»;

4) диалектность: *Аминат гефхин къыйыры бла бетин сыйпады (Ёз- денланы А.) «Аминат вытерла лицо краем фартука»;*

5) жаргонность: *Бу джол а бизни футболчуларыбыз къючлю ойнагъ- андыла* (газ. «Къарачай») «А в этот раз наши футболисты здорово играли»;

6) архаичность: *Тулыкъ тюрю тонкъайса, тогъуз гырджын чыгъар* (поел.) «Если вытрясти остатки со дна кожаного мешка, девять чуреков можно испечь»;

7) новизна и терминологичность: *Ахыр интонацияча, хапарчылыкъ бла къарамчылыкъ да сёзде, сёзтутушда огъай, кеслери айтымда бола- дыла* (Малкъар тт. Синтаксис. 2-чи кесеге) «Как и интонация конца предложения, предикативность и модальность бывают не в слове и словосочетании, а только в предложении».

Коннотация, с одной стороны, является автономным, самостоятельным компонентом значения слова. Она может присутствовать в слове как семантический «довесок» его денотации. С другой стороны, слова могут обходиться и без этого «довеска». Например, слова *ата* «отец», *ана* «мать» имеют денотативное значение. При прибавлении к ним аффикса -чыкъ они приобретают коннотацию, которая выражается в оттенке ласкательности: *атачыкъ* «папенька», *аначыкъ* «маменька».

Например, однокоренные слова в подавляющем большинстве случаев имеют одну коннотацию. Так, однокоренные имена существительные *батыр* «богатырь, храбрец», *батырлыкъ* «храбрость, мужественность, отважность», *батырлан* «храбриться, смелеть», *батырсын* «возомнить себя храбрым, богатырём, отважным, мужественным» объединены общей коннотацией возвышенности, торжественности. У однокоренных слов *гаджи* «шлюха, потаскуха», *гаджикёз* «бесстыдная», *гаджилен* «распутничать», *гаджилик* «распутство, разврат» – коннотация пейоративной (отрицательной экспрессивно-эмоциональной) оценки – оттенок пренебрежения, а у слов *залим* «отличный, превосходный», *залимлен* «чувствовать превосходство», *залгшлык* «превосходность» – коннотация мелиоративной (положительной экспрессивно-эмоциональной) оценки – оттенок уважительности.

В основном одну и ту же коннотацию имеют также слова одной тематической группы. Например, стилистически нейтральные слова тематической группы «мелкий рогатый скот» (*къой* «овца», *токълу* «ярка»), развивая новое денотативное значение и становясь словами другой тематической группы – «человек смиренный, спокойный», приобретают и другую (одну и ту же) коннотацию – одобрительную, разговорную.

Нейтральные в стилистическом отношении слова тематической группы «хищное животное» (*чакъан* «шакал», *бёрю* «волк», *тюлюк* «лиса») при обозначении понятия «человек с

нравственным недостатком» (*чакъан*, *бёрю* «ненасытный человек», *тюлюк* «хитрый, коварный человек») имеют презрительную коннотацию.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метонимия. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990: 300 – 301.
2. Биджиева С.Р. *Многозначность имен существительных в карачаево-балкарском языке и её лексикографическая разработка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Карачаевск, 2001.
3. Гузеев Ж.М. *Современный карачаево-балкарский литературный язык*. I часть (на карачаево-балкарском яз.) Нальчик, 1998.

References

1. Arutyunova N.D. Metonymiya. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva, 1990: 300 – 301.
2. Bidzhieva S.R. *Mnogoznachnost' imen suschestvitel'nyh v karachaevo-balkarskom yazyke i ee leksikograficheskaya razrabotka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Karachaevesk, 2001.
3. Guzeev Zh.M. *Sovremennij karachaevo-balkarskij literaturnyj yazyk*. I chast' (na karachaevo-balkarskom yaz.) Nal'chik, 1998.

Статья поступила в редакцию 02.12.17

УДК 81'373.211.1

Bukharova G.H., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: buharova_g@mail.ru

THE ROLE OF THE SUBSTRATE TOPONYMY IN STUDYING THE PROBLEMS OF ETHNOGENESIS AND ETHNIC HISTORY OF THE BASHKIRS. The substrate toponymy preserves the archaic vocabulary, which goes back to the depths of the centuries, and confirms the ancient contacts of the local population. Identification, systematic description and comprehensive analysis contribute not only to the solution of many topical linguistic problems, but also to clarify the issues of history, ethnogenesis, contacts between peoples, the interaction of languages and cultures, etc. The article reconstructs the substrate landscape terms of the Indo-Iranian and Finno-Ugrian origin, which participate in the formation of Bashkir toponyms, as well as ethnonyms.

Key words: Bashkir language, Bashkortostan, toponymy, ethnolinguistics, etymology, Indo-Iranian substrate, Finno-Ugric substratum, ethnic contacts, ethno-toponym.

Г.Х. Бухарова, д-р филол. наук, доц., проф. Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: buharova_g@mail.ru

РОЛЬ СУБСТРАТНОЙ ТОПОНИМИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ЭТНОГЕНЕЗА И ЭТНИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ БАШКИР

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 15-04-00414.

В субстратной топонимии сохраняется архаическая лексика, уходящая корнями в глубину веков, и подтверждающая древние контакты местного населения. Выявление, системное их описание и всесторонний анализ способствуют решению многих актуальных не только лингвистических проблем, но и выяснению вопросов истории, этногенеза, контактов между народами, взаимовлияния языков и культур и т. д. В данной статье реконструируются субстратные географические термины индоиранского и финно-угорского происхождения, участвующие в образовании башкирских топонимов, а также этнонимов.

Ключевые слова: башкирский язык, Башкортостан, топонимия, этнолингвистика, этимология, индоиранский субстрат, финно-угорский субстрат, этнические контакты, этнотопоним.

В башкирской топонимии находит отражение субстратная местная географическая терминология индоиранского и финно-угорского происхождения, участвующие в образовании башкирских топонимов, а также этнонимов. *Субстрат* (из лат. *substerno* – «подкладывать, подстилать») определяется как топонимический (языковой, этнический) слой, который не объясняется из современных языков, а принадлежит языкам предшествующих народов, отдельные элементы этого слоя сохранились в языке последующих поколений и более четко в географических названиях, не поддающихся этимологиям без специальных научных изысканий [1, с. 25].

Роль субстратной топонимии в изучении проблем этногенеза и этнической истории неопределима, потому что в них фиксируются этнические и языковые явления, свидетельствующие о ранее существовавших или исчезнувших народах, об их этногенетических связях с местным населением.

Еще в 50-е годы прошлого века, раскрывая сущность языкового субстрата, В.И. Абаев пришёл к выводу о том, что языковой субстрат предполагает субстрат этнический. По его мнению, явление субстрата возникает в тех случаях, когда имеет место массовое усвоение коренным населением чужой речи в результате, скажем, завоевания, этнического поглощения, политического господства, культурного преобладания и пр. При этом местная языковая традиция обрывается, и народ переключается на традицию другого языка. Особо важным в вопросах трактовки субстрата является его вывод о том, что субстрат не есть понятие чисто лингвистическое, а явление субстрата предполагает этно-

генетический процесс, сопровождающийся определенными языковыми последствиями. Он утверждает, что выдающийся интерес проблемы субстрата заключается, именно в том, и это – одна из тех проблем, где наиболее очевидным и осязаемым образом *история языка переплетается с историей народа* (выделение – В.И. Абаева). Он приходит к выводу о том, что языковой субстрат предполагает субстрат этнический. Первый без второго не имеет смысла [2, с. 57].

В результате историко-лингвистических исследований башкирскими языковедами установлено наличие нескольких хронологических пластов в топонимии Башкортостана. Наиболее древним, «нижним» пластом считаются названия индоевропейского (иранского) происхождения и финно-угорские (пермские, угорские и волжско-финские) названия. «Средний» пласт составляют тюркские топонимы [3, с. 4].

Впервые на наличие в топонимии Южного Урала и Средней Азии субстратных топонимов иранского происхождения указал известный уральский топонимист А.К. Матвеев [4, с. 133 – 142]. Позднее его идея на материале топонимов Башкортостана была подтверждена в исследованиях Н.Д. Гариповой и Т.М. Гарипова [5, с. 185 – 189], Дж.Г. Киекбаева [6, с. 115]. Географические названия с элементами *даръя*, *зиргэн/ергэн*, *куһаил*, *лабау*, *ман/мән*, *мал*, *малыш*, *ра/рә*, *рзз/эрзз*, *тэйрук*, *узала*, *ятек* и др. башкирские топонимисты относят к названиям древнеиранского происхождения. По их мнению, эти названия более или менее удовлетворительно могут быть объяснены с позиций современных персидского и осетинского языков [3, с. 3; 7, с. 5].

А названия с формантами *без//биз, бигеш, ва, варяш//вареш, вас, вашаш, еген, изеш, кэл, кетеш, кондореш, магаш, мар, мейгеш, нөр, нарыш, нарыс, тор, тай, шакша, ыйык, ык, әри, әр, эйек* они связывают с финно-угорскими языками и подчеркивают их близость к современным коми, мансийскому, хантыйскому и венгерскому языкам [3, с. 3; 7, с. 6]. Однако далеко не полный ряд названных топонимов можно отнести к финно-угорским языкам. Среди них имеются лексемы индоиранского и собственно тюркского происхождения: *шакша, ыйык, ык, мейгеш* и др.

Неоценимую роль в определении языковой принадлежности субстратных топонимов, и связанных с ними этнонимов, играют труды известного башкирского языковеда тюрколога Дж.Г. Киекбаева. Происхождение этнонимов *Дыуан* и *Табын* ученый разъясняет на примере языков иранских, ираноязычных аланских племен, обитавших во II–IV вв. н. э. на Южном Урале. По его мнению, происхождение этнонимов *Дуван* (*Дуваней*) и *Табын* восходит к иранскому *диван* «совет, сбор, собрание», *табын* «круг, совет». Дж. Г. Киекбаев считает, что форма *Дуван* должна быть древнее, чем современная персидская форма *диван* и добавляет: «В китайских исторических картах, относящихся к III веку до н.э., мы имеем дело с формой *Давань* – со звуком а в первом слоге вместо у или и. Древнее ираноязычное государство *Давань* находилось в соседстве с Конгийским (хорезмийским) государством, южнее последнего, приблизительно на территории современного Узбекистана [8, с. 154 – 155]. Дж.Г. Киекбаев указал и на общие этнонимы башкир и венгров (*дьярмат, йэне, кэси*), раскрыл этимологию этнонимов «башкорт» и «венгр», возведя их к одному корню: *венгр > вон угор > ун угор* «десятиплеменные угры», *башкорт > бэш угор* «пятиплеменные угры», а элемент *т* в конце этого этнонима он считал обско-угорским показателем множественного числа [8].

Возможно, имеется основание отнести данные этнонимы как башкирам, так и венграм. Как пишет В.В. Бартольд, *басджирт* (пишется также *башджирд, баштирт, башгирд* и *башкирд* или *башкурд*) – арабское название народов башкир и мадьяр. Монахи венгерского происхождения, которые бывали там еще до появления татар, говорили Рубруку, что язык башкир (*Pascatur*) такой же, как у венгров. ... Замечательно, что даже во время похода 1849 г. русские казаки, как сообщают, называли мадьяров «башкирами» [9, с. 494, 495].

Интересно отметить, что этноним *булгар* Дж. Г. Киекбаев рассматривал в одном ряду с данными этнонимами. Учитывая закономерность звуковых переходов в тюркских языках, он доказал, что *булгары* – это *бэшугоры*. Здесь уместно будет привести его рассуждения: «Общетюркский звук *л* в чувашском языке соответствует звуку *ш*, например, *общетюрк. беш, сибирско-татар. пиш, чув. пилек* «пять» и т. д. Поэтому вполне закономерно, что наряду с этнонимом *бэшугор-бэшгор* мог образоваться и этноним *бэлугор > булгор > булгар*. Происхождение слова *кальчир* в составе этнонима *кальчир-табынцев* ученый объяснил на почве общеугорского кал «рыба», *кал+чи* «рыбак», *кальчир* «рыбаки» (*р* – показатель множественного числа). Действительно, в финно-угорских языках *kal* или *kol* означает «рыбу вообще»: финское *kala*, мордовское, марийское, мансийское *kol* и др. По мнению Дж.Г. Киекбаева, название башкирского села *Каварды* имеет этимологическую связь с древневенгерским этнонимом *кавар*. Дж.Г. Киекбаев этноним *салиугут* (башк. *һалйот*) объяснил как «оленовод», связывая с мансийским словом *сали* «олень», *сали+иг* «два оленя», *сали+т* «олени». Аллоэтноним башкир *иштәк/истәк* ученый возводил к этнониму *остяк* [8, с. 113 – 139]. Как утверждал Дж. Г. Киекбаев, этноним *Иэнэй-Йенээ* в древности могло иметь и форму *Йэнэг*, так как переход звука *г* в звук *й* является закономерным для многих урало-алтайских языков, в том числе и для венгерского и башкирского. Этот этноним восходит к мансийскому слову *йаныг* «большой, огромный», в нанайских диалектах *йанэй* – в том же значении «большой». В башкирском языке древний звук *г* (*ғ*) также перешел в спираント *й*, ср., например, др. тюрк. *угрән*, башк. *әйрән* «научиться»; сравните еще: венг. *сэг* «гвоздь» и башк. *сөй* – в том же значении. Переход дифтонга *ай/эй* в долгий гласный звук (например, *йанэй > йэнее > йэнөө*) считается обычным фонетическим явлением. Таким образом, Дж.Г. Киекбаев на ярких примерах убедительно доказал происхождение этнонима *йэнөө-йэнэй* от угорского (нанайского) слова *йаныг-йанэй* [8].

В 80-е-90-е годы прошлого века известные языковеды Т.М. Гарипов, А.А. Камалов, Ф.Г. Хисамитдинова обратили внимание на финно-угорский субстрат в башкирской топонимии, объяснили этимологию многих башкирских топонимов, финно-у-

горского происхождения [10, с. 111; 12]. Однако данная проблема остается все еще малозученной.

В начале XXI века известный уральский топонимист А.К. Матвеев писал о том, что на Южном Урале господствует тюркская (башкирская) топонимия, которая образует верхний слой названий. И он особо подчеркнул, что башкирские ученые сделали немало в области изучения структуры и семантики тюркских географических названий, сама по себе тюркская топонимия изучена уже достаточно хорошо, проблему создают довольно многочисленные дотюркские названия, подступы к «расшифровке» которых серьезно затрудняются их переработкой в тюркской среде. По его мнению, интерпретация дотюркских названий может иметь радикальные последствия для реконструкции лингвоэтнической карты Южного Урала в древности. А.К. Матвеев, активно участвовавший в разработке и обсуждении двух труднейших вопросов, связанных с происхождением субстратной топонимии Южного Урала, а именно с поиском древневенгерских и иранских топонимических реликтов в этих местах, предложил ряд этимологий субстратных топонимов. Говоря об актуальности и сложности этой проблемы он отметил: ««прорывных» исследований в этой области пока нет. Однако фактов довольно много, и надо надеяться, что рано или поздно ключ к ним будет подобран» [13, с. 9].

Как известно из истории, во II–I тыс. до н. э. существовала индоиранская общность – арийцы, предки современных индийских и иранских народов, которые оставили заметный след и на Южном Урале. Об этом нам свидетельствует башкирская топонимия. Протоиндоиранцы – предки индийцев и иранцев, называются «арья» (агуа). Арийцами в древние времена называли себя восточные индийцы. В наше время арийцами называют в основном иранцев. Происхождение этнонимического термина *арий* трактуется следующим образом: **aria-*, **aria-* «ариец; иранец» – из арийск. **aria-*, **aria-*, др.-инд. агуа- «ариец; принадлежащий к одной из высших каст арийского общества». Предположительно происхождение связывается с и.-е. **arig-* «господин; свободный человек». Образование **aria-* «ариец» считается производным от обозначения «гостеприимный хозяин дома, господин» (ср. вед. агуа- «хозяин дома» (ср. вед. агуа-, агуа-), связанного, в свою очередь с арийск. **arī-* «чужак, чужой» (ср. др.-инд. *arī-* «незнакомец, чужой; пришелец; иноплеменник») с семантическим изменением через этап «чужак, не враждебный ведическому обществу и культуре», первоначальное значение **aria-* «оказываю гостеприимство чужому» [14, с. 222]. Интересно отметить, что в современном башкирском языке сохранились некоторые значения слова *арий*, перечисленные выше. Так, например, в среднем говоре южного диалекта башкирского языка имеется слово *арйа*, которое употребляется в значении «чужой, чужак» [15, с. 25]. Элемент *ар-* присутствует и в родоплеменном названии «аргиппей». Так назывались в V веке до н. э. предки современных башкир. Как пишет Геродот, у подножия Рипейских гор обитает справедливейший народ – аргиппей [16, с. 23]. Древние называли Урал Рипейскими//Рифейскими горами. В античных источниках говорится (в связи со скифами) о Рипейских горах, которые, вероятно, соответствуют Уралу. По Геродоту, Скифия имеет форму правильного квадрата. Южной границей «скифского квадрата» является море, а северной – мифические Рипейские горы, достигающие, по утверждениям некоторых авторов, небес. Рифей (греч.) – в мифологии это горная гряда, на которой спал бог снега и бурь Борей, имевший ледяное сердце. Поэтому Рипейские горы (Уральские горы) назывались также Гиперборейскими.

По мнению И.И. Соколова и С.Я. Лурье, аргиппей – племенные аборигены территории Башкирии – родственники башкир [17, 42 – 44; 18, с. 100]. Следует добавить, что древнебашкирское племя тазларцев (от *таз* «плешистый») Дж. Г. Киекбаев считал потомками аргиппеев [8, с. 116]. Вот какими благородными (по-башкирски «арыу») аргиппей описываются Геродотом: «... как передают, ... лысые от рождения, ... говорят они на особом языке, одеваются по-скифски, а питаются древесными плодами, ... пьют сок под названием «асхи». Каждый живет под деревом, на зиму дерево всякий раз покрывают плотным белым войлоком. Никто из людей их не обижает, так как они почитаются *священными* (выделение наше – Г.Х. Бухарова). Они улаживают распри соседей, и если у них найдет убежище какой-нибудь изгнанник, то его никто не смеет обидеть. Имя этого народа – аргиппей» [16, с. 242 – 243].

В структурно-семантическом отношении слово *аргиппей* состоит из элемента *ар-*, который восходит к *арья, арий* и *виппей*. Возможно, *гиппей* – греческое слово, обозначающее лошадь, от-

сюда ипподром, иппотерапия и личные имена греческого происхождения: Ипполит, Филипп, Ипполинария. Можно предположить о том, что аргиппеи – это арии – укротители лошадей. Элемент *ар-*, общий с башкирским и иранскими языками, имеется и в топонимии Республики Башкортостан: *Арлар* – село в Ишимбайском районе, от этнонима *ар* и аффикса множественного числа – *лар*; деревня Ариево (башк. Арый) в Дуванском районе. Но, как правило, этнонимический термин *ар* в тюркских языках Поволжья и Предуралья – татар, башкир и чувашей – связывается с удмуртами, так эти народы называют удмуртов. Автор этимологического словаря удмуртского языка В. И. Алатырев объясняет происхождение этнонима *ар* на почве индоиранских языков [19, с. 100 – 101]. Родовое подразделение *ар* присутствовало и в составе башкирского племени *йәнәй*.

Список башкирских топонимов и связанных с ним этнонимов, которые объясняются на материале индоиранских языков, можно продолжить. По нашему мнению, башкирское родоплеменное название *Упей* (*Өпәй*) образовано от индоевропейского **ира* «вода, река» и аффикса –*эй*. Как известно, башкиры племени *упей*, *упейцы* расселены в настоящее время на правобережье реки Уфа. Племя, занимавшее земли по реке *Уфа* (*Уппа*) (на старых картах, в частности, на карте России Н.Сансона 1688 года, название реки Уфы обозначено как Уппа) получило родоплеменное название *Өпәй* (*упей*). Сравните: *Упай* – правый приток Раузяка в Ишимбаевском районе, *Упай яланы* – поляна в Бурзянском районе, *Уппа* – река в Севастополе.

На материале ландшафтной лексики индоиранских языков можно объяснить происхождение башкирского топонима и этнонима *бөрйән* «бурзян». Как известно, бурзянцы, как и тамьянцы, катаянцы, тазларцы, табынцы, дуванцы, юрматынцы, зилаирцы, салжугуты являлись древними автохтонными башкирскими племенами. Архетипом слова *бөрйән* могло быть слово *борджан*, состоящее в структурно-семантическом отношении из иранского *бордж* «высота», «гора», «холм» и аффикса названий мест в иранских языках –*ан*, таким же способом образовано и *Иран*, *Соран*, *Каран* и мн. др. В сочинениях арабских географов и историков IX-X вв. встречается этноним аль-бурджан, но в современном башкирском языке данное слово претерпело фонетические изменения: бурджан > бөрйән. Такой звуковой переход характерен для данных языков: персидское *джан* «душа» в современном башкирском звучит в форме *йән/йән*. *Бордж* или *Альбордж*, так назывались в западной Персии (Иран) различные горы [20, с. 53]. Как писал К.Риттер, *bordi* в персидском переводе означает «возвышенный», который происходит от *berezat*, по-санскритски *vrihat* «великий, высокий». Действительно, в иранских языках **barzah-* (ср. др.-инд. *Barhas* «сила, крепость») > ав. *Barazah* «вершина, гора; высота»; др.-перс. **bardah* «высота» **barzan* «высота» > ав. п. *barazan* «высота»; др.-перс. **bardan* «высота, глубина» [14, с. 119]. Башкирский этноним *Борджан/Бөрйән* этимологизируется на примере индийских и иранских языков, где **barzan* «высота». Жители данной местности или бурзянцы получили этноним от названия горного рельефа. Действительно, Бурзян – самый горный район Башкортостана, где изобилует длинные высокие горы, камни, скалы, утесы.

Башкирские реки *Тере Танып* (*быстрый Танып*) – р. прав. пр. Белой, *Танып* – рч., лев. пр. Большого Нугуша в Бурзянском р-не, возможно, образованы от индоиранских корней **dan* и *av/aw/ ar* «вода»; «влага», архетипическая форма *Танып*, возможно, была **Danar*. Имеется башкирский этноним *танып*. Основная часть таныпцев проживают в селах Аскинского, Татышлинского, Балтачевского и Караидельского районов Башкортостана. Жители, сидевшие на берегу данной реки, возможно, получили речной этноним *танып*, среди которых выделяются родовые подразделения *Су-Танып*, букв. «водные таныпцы», и *Кыр-Танып*, букв. «полевые, степные или горные таныпцы». Этноним *Танып*, архетипическая форма которого **danar* образована от *don*, **dan-* «река, вода». В индоиранских языках *danu-*: ср. др.-инд. *danu-* «капающее течение, капающий; капель, роса», интерпретируется как «капающий» или как «дар (небес)». Восходит к и.-е. **danu-*, от глагольного корня **da-* «течь; текущий». Сравните: др.-инд. *dhan-* «бежать, течь» и образованные от него вед. *dhdn-u-*, *dhan-v-a-* «бежать, течь», от и.-е. **dhen-* «бежать, течь», скиф. **don-*, **dan-* «река, вода» [14, с. 450]. Данный корень имеет широкий ареал распространения, а в башкирской топонимии сохранилось в названии *Авдон*, которое можно объяснить как «водное течение», «водный поток». Второй компонент в этнониме *Танып*, который восходит к **danar*, – *av/aw/ ar* имеет значение «вода»; «влага», «жидкость»: др.-ир. **ar-*; авест. **ar-*, др.-перс.

Api-, др.-инд. *apa*, ср.-перс. *ap*, перс. *ab*, занг. *aw*, гур. *aw*, бел. *ap*, тал. *ov*, гил. *ov*, маз. *ow*, афг. *obz*, ягн. *ap*, каш. *ow*, най. *oi*, сив. *av* (ай), нат. ай «вода», вон., кохр., кеш., зефр. *ow*, семн. *ow*, сорх. *aw* «вода» [13, с. 94]. От географического апеллятива *av/aw/ ar* «вода»; «влага» образованы башкирские гидронимы *Авзян*, *Аврюз*, *Авез*, *Авеляш*, *Авьянаш*, *Авашла*, *Аврез* и они объяснимы на почве индоиранских языков. Например, *Әүжән* (Авзян) – р., прав. пр. Агидели (Белой) в Белорецком, Бурзянском районах. По нашему мнению, *Әүжән* состоит из двух основ, которые восходят к индоиранскому *av* «вода» и *zaup* «рождаться», (которое соответствует башкирскому *йәнленеу*) т.е. место просачивания подпочвенной воды, место, где пробился источник. В курдском языке *avzet* «просачивание воды»; «родник, источник»; «болото, болотистое место». *Әүрез* (Аврюз) – левый приток Демы в Альшеевском р-не; правый приток Белой в Кугарчинском р-не. Возможно, образовано от *av/aw* «вода» и *rez* «течь, литься». Название реки *Рез* – левый приток Белой в Белорецком р-не А.К. Матвеев объясняет от иран. *rez* «течь, литься» [21, с. 169]. Действительно, данное слово можно сравнить с др.-ир. *raz-*, ав. *raz-*, *raz-* «направлять», др.-инд. *raj-* «направлять», лат. *rego*, нем. *richten* «направлять» и т.д. [22, с. 14-18]. Сравните: *Эуерэз* (Аврюз) – рч. в Балтачевском р-не, д. Ялангач; *Эурэз каяһы* – ск. в Кугарчинском р-не, д. Верхний Биккужа; *Эурез тау* – гора в Миякинском р-не, деревня Уршак-Башкарамалы, *Әүрезтамак* (Аврюзтамак) – деревня в Альшеевском р-не.

О древних связях башкир и венгров свидетельствует нам этноним Кунашак. *Кунашак* – название села и одноименного озера в Челябинской области. А. К. Матвеев происхождение ойконима объясняет от башкирского *куныш* «ночлег», от *куныу* «ночевать». По его мнению, в тюркских языках *-ак* часто выступает как суффикс, указывающий на место, поэтому он толкует данное название как «Место ночлега» и добавляет, что здесь когда-то проходил караванный путь из казахских земель в пермские. На берегу озера путники останавливались на ночлег [23, с. 104 – 105]. Поскольку название Кунашак татары произносят в форме Кунчак, Р. Р. Гатауллин также объясняет от татарского *кунчак* как место ночлега [24]. Если учесть ареалы распространения названия Кунашак // Куншак и то, что Кунашак возникло как поселение на вотчинных землях башкир, то данное объяснение не соответствует истине. Как известно, многие башкирские топонимы имеют ареалы распространения в Венгрии. Там места компактного проживания венгерских кыпчаков (куманов или кунов) называются Надькуншаг, от венгерского *надь* «большая» и *куншак*; Кишкуншаг от тюркского *кесе* «малая» и *куншак*. Поэтому можно утверждать, что название Кунашак имеет историческую связь с кунями. На наш взгляд, второй компонент – *ашак* восходит к иранскому, авестийскому *asah-* «жизненное пространство, регион, местность, место», сравните: др.-инд. *asa* – «пространство, местность, место» [22, с. 241]. На картах 19-го и начала 20-го века название упоминается в также форме *Кунсак*. Следует добавить, что страна по-венгерски называется *orszag*, возможно, от *ur/lor* «господин, государь» и *szag*, что восходит к иранскому *asah* – «место проживания». Таким образом, Кунашак можно объяснить как место поселения кунов (кыпчаков), место проживания, место жительства или страна кунов (кыпчаков).

По нашему предположению, одно из башкирских родоплеменных названий – *ирәкте* также может иметь связь с предками мадяров. Об этом говорят исторические данные, относящиеся к V веку до н.э. Как пишет Геродот, «за будинами к северу сначала простирается пустыня на семь дней пути, а потом далее на восток живут фиссагеты – многочисленное и своеобразное племя. Живут они охотой. В тех же краях по соседству с ними обитают люди по имени *иирки* (выделено нами). Они также промышляют охотой и ловят зверя следующим образом. Охотники подстерегают добычу на деревьях (ведь по всей их стране густые леса). У каждого охотника наготове конь, приученный лежать на брюхе, чтобы меньше бросаться в глаза, и собака. Заметив зверя, охотник с дерева стреляет из лука, а затем вскакивает на коня и бросается в погоню, собака же бежит за ним. Над иирками к востоку живут другие скифские племена» [16, с. 242]. Среди них упоминаются и аргиппеи – предки современных башкир. По В.В. Латышеву, иирки – предки мадяров на севере Урала [16, с. 648]. Как известно, современные венгры искусно владеют конем. Возникает вопрос, этноним иирки не соответствует ли современному башкирскому этнониму *ирәкте*?

Башкирские археологи Н.А. Мажитов и А.Н. Султанова вслед за уральским археологом К.Ф. Смирновым считают, что название реки Яик (Йайык = Даик) происходит от этнонима *даи* [26].

Н.А. Мажитов пишет, что слово *даик* (*даи*, *йайык*, *дахо*) как этноним впервые упоминает Геродот в V веке до н.э. Действительно, у Геродота читаем: «Племен персидских много. Кир собрал часть из них и убедил отложиться от мидян. Вот эти племена, от которых зависят все остальные: персы, пасаргады, марафии, маспии. Из них самые благородные – пасаргады, к которым принадлежит также род Ахеменидов (откуда произошли персидские цари). (Возникает вопрос, не соответствуют ли пасаргады благородным, священным аргиппеям-башкирам?!). Другие персидские племена – это панфиалеи, дерусии, германии. Все упомянутые племена занимаются земледелием, прочие же – *даи* (выделение – наше), марды, дропики – кочевники [16, с. 58]. Как видим, у Геродота *даи* – кочевое иранское племя. А Н.А. Мажитов племена *даи* (*даик*, *йайык*, *дахо-массагеты*) помещает в бассейне реки Урал (Яик) и считает тюркоязычными. На наш взгляд, слово *даи*, упомянутое еще Геродотом в V веке до н. э., никак нельзя сблизать со словом *йайык*. Божество Яик (Йайык) у тюркоязычных народов связано с культом *ыдук Ер-Суб*. По нашему мнению, происхождение слова *даи* можно объяснить на почве иранских языков, где оно имеет несколько значений: **daha-// бай* 'человек; мужчина; народ', **daha-* – название народа «дахи», отсюда, видимо, *дахо-массагеты*, букв. «народ массагетов» или же страна массагетов. В иранских языках, например, в ваханском *бау*, в согдийском *бах* 'муж, мужчина, человек', которые восходят к **daha-*. В иранских языках **dahiu-*: *dahiau-* имеет также значение 'страна, область, провинция; народ': например, авестийское *dahyu-*: *dahyav* 'страна, область, край' (также 'народ; житель страны, край') [22, с. 286].

Библиографический список

1. Мурзаев Э.М. *Очерки топонимики*. Москва, 1974.
2. Абаев В.И. О языковом субстрате. *Доклады и сообщения института языкознания АН СССР* 1956; 9: 57 – 69.
3. *Словарь топонимов Башкирской АССР*. Уфа: Башк. кн. изд-во, 1980.
4. Матвеев А.К. Древнеуральская топонимия и ее происхождение. *Вопросы археологии Урала*. Свердловск, 1961; Вып. 1: 133 – 142.
5. Гарипова Н. Д., Гарипов Т. М. Заметки об иранских элементах в топонимии Башкирии. *Топонимика Востока. Новые исследования*. Москва: Наука, 1964:185 – 189.
6. Кейекбаев Ж. Г. *Башкорт теленең лексикаһы һәм фразеологияһы*. Өфө: Башк. кит. нәшриәте, 1966.
7. *Словарь топонимов Республики Башкортостан*. Уфа: Китап, 2002.
8. Кейекбаев Дж.Г. *Избранные статьи*. Уфа: РИОБашГУ, 2002.
9. Бартольд В.В. *Работы по истории и филологии тюркских и монгольских народов*. Перепеч. с изд. 1968 г. Москва: Вост. лит., 2002.
10. Гарипов Т.М. Родные наши языки. *Живая память*. Уфа: Китап, 1997: 211 – 230.
11. Камалов А.А. *Башкирская топонимия*. Уфа: Китап, 1999.
12. Хисамитдинова Ф.Г. Угорская субстратная топонимия на -sh/-s в Башкирии// *Проблемы древних угров на Южном Урале*: Сборник статей. Уфа: БНЦ УрО АН СССР, 1988: 102 – 111.
13. Матвеев А.К. Топонимия Урала как памятник языка и истории. *Известия Уральского государственного университета*. Екатеринбург, 2001; 19: 7 – 11.
14. *Этимологический словарь иранских языков*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000; Том 1.
15. *Башкорт теленең диалекттары һүзлегә (Рәсәй Фәндәр академияһы. Өфө фәнни үзгәргән Тарих, тел һәм әҙәбиәт институты)*. Өфө: «Китап», 2002.
16. Геродот. История. В 9-ти кн. Перевод Г.А. Стратановского. Москва: Ладомир, ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999.
17. Соколов И.И. *Территория Башкирии и её население в свете историков древности*. Уфа, 1933: 42 – 44. Фонд Ин-та истории, языка и лит-ры АН СССР.
18. Лурье С.Я. *История Древней Греции*. Ленинград, 1940; Ч. 1.
19. Алатырев В.И. *Этимологический словарь удмуртского языка*. А-Б. Ижевск, 1988.
20. Риттер К. *Иран*. Часть первая (единственная). Перевел и дополнил Н. В. Ханьков. Санкт-Петербург: Издание Императорского Русского Географического Общества на счет капитала, пожертвованного П.В. Голубковым, 1874.
21. *Этимологический словарь иранских языков*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000; Том 1. Этимологический словарь иранских языков. Москва: Вост. лит., 2003; Том 2. b-d.
22. Матвеев А.К. Древнеуральская топонимия и её происхождение. *Вопросы археологии Урала*. Свердловск, 1961. Вып.1: 133 – 142.
23. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. В 4 т. Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 4-е изд. стер. Москва: Астрель: АСТ, 2009.
24. Матвеев А. К. *Географические названия Урала: Краткий топонимический словарь*. Свердловск: Средне-Урал. кн. изд-во, 1987.
25. Гатауллин Р.Р. *Историко-лингвистическое описание тюрко-татарской топонимии Южного Урала и Зауралья*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2012.
26. Мажитов Н.А., Султанова А.М. *История Башкортостана с древнейших времен до XVI века*. Уфа: Китап, 1994.
27. Потемкина Т.М. Проблемы связей и смены культур населения Зауралья в эпоху бронзы. *Российская археология*. 1995; 1: 14 – 27.

References

1. Murzaev E.M. *Ocherki toponimiki*. Moskva, 1974.
2. Aباev V.I. O yazykovom substrate. *Doklady i soobshcheniya instituta yazykoznaniiya AN SSSR*. 1956; 9: 57 – 69.
3. *Slovar' toponimov Bashkirskoj ASSR*. Ufa: Bashk. kn. izd-vo, 1980.
4. Matveev A.K. Drevneural'skaya toponimiya i ee proisshozhdenie. *Voprosy arheologii Urala*. Sverdlovsk, 1961; Vyp. 1: 133 – 142.
5. Garipova N. D., Garipov T. M. Zametki ob iranskikh 'elementah v toponimii Bashkiri. *Toponimika Vostoka. Novye issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1964:185 – 189.
6. Kejekbaev Zh. G. *Bashkort teleneң leksikahy һәм frazeologiyahy*. Өфө: Bashk. kit. nәshriәte, 1966.
7. *Slovar' toponimov Respubliki Bashkortostan*. Ufa: Kitap, 2002.
8. Kiekbaev Dzh.G. *Izbrannye stat'i*. Ufa: RIOBashGU, 2002.
9. Bartol'd V.V. *Raboty po istorii i filologii tyurkskih i mongol'skih narodov*. Perepech. s izd. 1968 g. Moskva: Vost. lit., 2002.
10. Garipov T.M. Rodnye nashi yazyki. *Zhivaya pamyat'*. Ufa: Kitap, 1997: 211 – 230.
11. Kamalov A.A. *Bashkirskaia toponimiya*. Ufa: Kitap, 1999.
12. Hisamitdinova F.G. Ugorskaya substratnaya toponimiya na -sh/-s v Bashkiri// *Problemy drevnih ugrov na Yuzhnom Urale*: Sbornik statej. Ufa: BNC UrO AN SSSR, 1988: 102 – 111.

13. Matveev A.K. Toponimiya Urals kak pamyatnik yazyka i istorii. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Ekaterinburg, 2001; 19: 7 – 11.
14. *'Etimologicheskij slovar' iranskih yazykov*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2000; Tom 1.
15. *Bashkort teleneñ dialektтары һыҙлеге (Rəsəj Fəndər akademiyaһy. Əfə fənni yzəgenəñ Tarih, tel həm əzəbiət instituty)*. Əfə: «Kitap», 2002.
16. Gerodot. *Istoriya*. V 9-ti kn. Perevod G.A. Stratanovskogo. Moskva: Ladimir, OOO «Izdatel'stvo AST», 1999.
17. Sokolov I.I. *Territoriya Bashkirii i ee naselenie v svete istorikov drevnosti*. Ufa, 1933: 42 – 44. Fond In-ta istorii, yazyka i lit-ry AN SSSR.
18. Lur'e S.Ya. *Istoriya Drevnej Grecii*. Leningrad, 1940; Ch. 1.
19. Alatyrev V.I. *'Etimologicheskij slovar' udmurtskogo yazyka*. A-B. Izhevsk, 1988.
20. Ritter K. *Iran. Chast' pervaya [edinstvennaya]*. Perevel i dopolnil N. V. Hanykov. Sankt-Peterburg: Izdanie Imperatorskago Russkago Geograficheskago Obschestva na schet kapitala, pozhertvovannogo P.V. Golubkovym, 1874.
21. *'Etimologicheskij slovar' iranskih yazykov*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2000; Tom 1. *'Etimologicheskij slovar' iranskih yazykov*. Moskva: Vost. lit., 2003; Tom 2. b-d.
22. Matveev A.K. Drevneural'skaya toponimiya i ee proishozhdenie. *Voprosy arheologii Urals*. Sverdlovsk, 1961. Vyp.1: 133 – 142.
23. Fasmer M. *'Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. V 4 t. Per. s nem. i dop. O.N. Trubachea. 4-e izd. ster. Moskva: Astrel', 2009.
24. Matveev A. K. *Geograficheskie nazvaniya Urals: Kratkiy toponimicheskij slovar'*. Sverdlovsk: Sredne-Ural. kn. izd-vo, 1987.
25. Gataullin R.R. *Istoriko-lingvisticheskoe opisaniye tyurko-tatarskoj toponimii Yuzhnogo Urals i Zaurals*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2012.
26. Mazhitov N.A., Sultanova A.M. *Istoriya Bashkortostana s drevnejshih vremen do XVI veka*. Ufa: Kitap, 1994.
27. Potemkina T.M. Problemy svyazey i smeny kul'tur naseleniya Zaurals v 'epohu bronzy. *Rossiyskaya arheologiya*. 1995; 1: 14 – 27.

Статья поступила в редакцию 30.10.17

УДК 82-3Чехов А. П.:792

Vakhrameeva A.I., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: avahrameeva@mail.ru

EVENT AND CANON AS TRENDS AND WAYS OF DEVELOPING DRAMATICS BY A.P. CHEKHOV. This work is part of a series of articles by the author dedicated to the study of a phenomenon of events in drama works by A. Chekhov. The main approaches to understanding the events in his plays, developed in literary criticism, theory and practice of theater, theatrical pedagogy, are considered. It is proved that the specifics of the event are the central problem of Chekhov's poetics: the attitude to the event, its interpretation, makes it possible to form various interpretations of Chekhov's texts. The history of the development of the "non-existent" dramaturgy is presented. Taking into account the specificity of the events, the analysis of the most famous productions of his plays is given. A look at the theater of Chekhov through the prism of the event, as the basic structure of the stage text, allows to focus on finding the model of the event, its relationship with the theatrical canon, and Chekhov's reading through the action.

Key words: new drama, A. P. Chekhov, scenic events, theatrical canon, technology, director's interpretation.

A.I. Вахрамеева, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: avahrameeva@mail.ru

СОБЫТИЕ И КАНОН – ТЕНДЕНЦИИ И ПУТИ ОСВОЕНИЯ ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА

Данная работа является частью цикла статей автора, посвященных исследованию феномена событийности в драматургии А.П. Чехова. Рассматриваются основные подходы к пониманию события в его пьесах, сложившиеся в литературоведении, теории и практике театра, театральной педагогике. Доказывается, что особенности события являются центральной проблемой поэтики Чехова: отношение к событию, его трактовка позволяют сформировать различные интерпретации чеховских текстов. Взгляд на театр Чехова через призму события, как основополагающей структуры сценического текста, позволяет сконцентрировать внимание на поиске модели события, ее взаимоотношений с театральным канонам, прочтении Чехова действием.

Ключевые слова: новая драма, А.П. Чехов, сценическая событийность, театральный канон, технология, режиссёрская интерпретация.

Известный учёный-искусствовед, театральный критик XX – нач. XXI вв. Т. Шах-Азизова в одном из интервью на вопрос «что нового довелось узнать о Чехове?» ответила: «О самом Чехове – не слишком много. Скорее о нас, нашем времени, миропонимании, как все это через Чехова открывается. Ведь он для нас – источник самопознания. Самопоказа, наконец, если речь идет о театре. Вечное бремя Чехова» [1, с. 302]. В своё время появление драматургии А.П. Чехова стало событием, энергия, дыхание которого питает театральную мысль спустя столетие. Чеховская драма была несовместима с существующей на тот момент театральной системой. Открытие драматургии Чехова МХТ выявило новую сценическую выразительность, что было названо «театром настроения». Силуэт чайки стал навсегда эмблемой театра.

Т. Шах-Азизова рассматривает спектакли второй половины XX века сквозь призму канона, который «прикреплялся» к опыту МХТ. Первое правило канона – «драматизм повседневности». События теряют своё драматическое значение. «Быт и события не то, чтобы поменялись местами, – они уравнились в своей жизненной значимости и в своих эстетических правах» [1, с. 18]. И.Н. Соловьева в предисловии к режиссерским экземплярам Станиславского пьес «Три Сестры», «Вишневый сад» отмечает: «Театр настроения» исходил из ощущения включенности человека в мир, токами которого человек пронизывается незаметно и постоянно». В постановке Художественного театра принцип «нового сценического развития «без толчков», «не сцепление драматургического механизма, а слияние, перетекание малых жи-

тейских событий» [2, с. 28]. Станиславский интуитивно первым вскрыл поэтику Чехова: «правда волнует своей неожиданностью, таинственной связью с забытым прошлым, с необъяснимым предчувствием будущего, особой логикой жизни, в которой, кажется, нет здравого смысла, которая точно глумится и зло шипит над людьми, ставит их в тупик или смеши. ... Все эти часто не передаваемые словами настроения, предчувствия, намеки, ароматы и тени чувств исходят из глубины нашей души, соприкасаются там с нашими большими переживаниями – религиозными ощущениями, общественной совестью, высшим чувством правды и справедливости, пытливым устремлением нашего разума в тайны бытия. Эта область точно пропитана взрывчатыми веществами, и лишь только какое-нибудь наше впечатление или воспоминание, как искра, коснется этой глубины, душа наша вспыхивает и загорается живыми чувствами» [3, с. 223 – 224]. Насытив сценический мир подробными обстоятельствами быта, театр создал на сцене саму фактуру жизни, «знакомую жизнь», в дальнейшем этот эффект поэтизации быта стал сдерживающим фактором, театральным штампом натуралистического Чехова. «Он утончил и углубил наши знания о жизни вещей, звуков, света на сцене, которые в театре, как и в жизни, имеют огромное влияние на человеческую душу. Сумерки, заход солнца, его восход, гроза, дождь, первые звуки утренних птиц, топот лошадей по мосту и стук уезжающего экипажа, бой часов, крик сверчка, набат нужны Чехову не для внешнего сценического эффекта, а для того, чтобы раскрывать нам жизнь человеческого духа. Как отделить нас и все, что в нас творится, от миров света, звука и

вещей, среди которых мы живем и от которых так сильно зависит человеческая психология» [3, с. 215]. В этом высказывании Станиславского отражена глубина восприятия архитекторики пьесы, которую Чехов воплотил как художественную модель. Интуиция Станиславского открыла новое видение человека, на место интриги в значении «борьба групп персонажей вокруг чего-либо», ворвалась правда, жизнь. В постановках МХТ быт не был фоном, он стал поэзией, новой открытой художественной реальностью, которая организовывала пространство события. Обыденность – как развертывание подлинной жизни. Поэтический реализм, режиссерское открытие были реализованы через «систему актерских и постановочных средств» [1, с. 219], подтекст, второй план, подводное течение, атмосферу. Как отмечает Т. Шах-Азизова, этот закон действовал более полувека.

Следующий этап изменил восприятие мира Чехова, сместились акценты, меняется расстановка сил, взгляд на историю чеховских пьес. Философско-поэтическое восприятие мира реализовывается в театре через смену модели события. Театр конца прошлого века **отделил обстоятельство жизни в понятие «быт – обыденное»**, тем самым разрушил **равновесие потока жизни**. «Драма повседневности» – укрепившееся понятие, под которым подразумевается равнодушная, слепая стихия и нечто враждебное человеку – обыденщина, съедающая его силы и жизнь, пересмотрела значение быта, как художественной среды в пьесах, отвергнув структурное значение организованной жизни. «Быт» превратился в обыденщину и породил тенденцию борьбы с натурализмом, в более позднем периоде – с фактурой жизни. Отказ от бытового Чехова в театральной практике представлен разными вариантами и социальными, иногда и социологическими, решениями. Материальное и духовное было разделено. Т. Шах-Азизова считает, что «большинство специфических событий совершаются внутри, в сознании героев», которые «сокрушительны» для них [1, с. 25]. Человек вступает в конфликт с бытом, с жизнью. «Сознание оторвано от действительности, не принимает ее, противится ей, и между ними невозможны ни согласие, ни компромисс» [1, с. 18]. Режиссерские открытия переместились в плоскость мира театра условности, жанра. «Будни переведены в метафоры» [1, с. 238].

Театр открывает условность чеховских пьес, в этом случае, варианты театрального освоения быта разнообразны: создание среды, пример – «атрибуты казармы» в спектакле Ю. Любимова «Три сестры». Э. Нерошус использует много живой природы: дерево, живой огонь, при этом, он «не подчиняет театр жизни её формам, её будничному течению». В спектакле «Три сестры» режиссер создает собственное видение среды, «метафоры быта» [1, с. 248]. Исторический пейзаж вырывается из рамок пьесы, вписывается в разные исторические эпохи: эмиграцию, советскую эпоху застоя, современную жизнь.

Наряду с глубоким проникновением в особенности архитектоники пьес сегодня, режиссер К. Богомолов, чья «Чайка» была сыграна на главной сцене МХТ, отказывается от традиций, от быта как исторической краски, переносит действие в сегодня. Свое отношение к традиции Богомолов предъясняет сразу. Перед началом спектакля по опущенному занавесу, на котором выведена ставшая легендой и символом театра чайка, медленно скользит световая проекция – чайка едко-зеленого цвета с крыльями мотылька. Актуальности «про жизнь», которая груба, в спектакле нет, или, точнее, есть, но не в контексте разговоров об искусстве. Речь вообще о другом. Режиссер смотрит вокруг и видит следующее: современное сознание захвачено идеей успешности – вот новый критерий, по которому измеряется человек». Е. Мачур в статье «Крики московских чаек» замечает, что спектакль рассчитан на зрительский успех, присутствием звёзд, а Чехов запылится и открыть в пьесе новые смыслы или найти для «старых» новые формы практически невозможно, а надеяться конкурировать с легендарной постановкой МХТ – просто смешно. Данный пример, возможно, – крайняя позиция театра, современный театр развивается сложнее, в нем присутствуют объемные, глубокие прочтения, социализация, которая воплотилась как провокация, одна из тенденций современного театра.

Театр Чехова условно можно поделить на три периода – МХТ, театр настроения (советский период, начиная с семидесятых годов, когда возник новый этап интереса к театру Чехова), и период конца XX и начала XXI веков. Условно советский период – это «антидомашность», в которой мотив «жизни-тюрьмы» становится одним из ведущих; современный театр Чехова – «экспериментальная» лаборатория режиссуры. Спектакли Додина, Бутусова различны не только смыслами, посланиями, эстетикой, но и ви-

дением человека в мире драм Чехова. Поэтика, обыденщина, театральность выверяют, моделируют событийность спектаклей, определяют границы режиссерской свободы.

Канон, по мнению Шах-Азизовой, гибок, не догматичен. Поэтика Чехова раскрывалась от театра настроения к образной театральности. Насколько традиция важна в постижении Чехова? К. Рудницкий видит в ней опору и трамплин: «Только опираясь на нее и отталкиваясь от неё, режиссер и актеры способны по-новому перечитать пьесу и воскресить чеховскую поэзию в контакте с духовной жизнью наших дней, гораздо более интенсивной, нежели в прошедшие времена» [1, с. 96]. Он отстаивал поэтичность чеховских героев, подчеркивал, как «из хаоса, нелепейших обломков» «рождается стройная красота». «Чеховские люди, причастные к этой красоте, жить вне красоты, без красоты просто не могут. Все, что для них значительно в жизни: разум, образование, благородство, интеллигентность, труд, любовь – так или иначе сопряжено с эстетическим идеалом» [4, с. 40]. Возможно, поэтика скрыта в переживании единства, целостного взгляда на бытие через «обыденное».

«Обыденное», фактура жизни, диктует режиссеру логику, мотивацию героев, задает ритм, пластику, поэтому ее роль и значение определяется режиссером в замысле, в видении событийного ряда. Художественное прочтение определяется открытием картины мира Чехова.

А. Чудаков подчёркивает главное заблуждения, которое свойственно многим исследованиям (режиссерам): «В драмах Чехова за внешне незначительными эпизодами скрывается нечто. В зависимости от эпохи, личности критика, «социального заказа» и т. п. это нечто меняется. Оно может называться «настроение», «обыденность», «скука жизни», «лиризм», «пошлость мелочей», «вера в будущее». Но не меняется самый характер утверждения: если эпизоды не связаны между собой и не выражают прямо смысл событий или характера, то они выражают что-то другое, столь же единое и осязаемое» [20, с. 42]. Чудаков утверждает необходимость целостного видения пьес, которое состоит в восприятии единства случайных и неслучайных фактов, «случайное существует рядом с главным и вместе с ним – как самостоятельное, как равное. Оно – неотъемлемая часть чеховской картины» [20, с. 42].

Так есть ли единое стройное развитие в пьесах Чехова? Все эти случайные подробности, детали, торможения, обстоятельства места, времени года, мотивы были нужны для чего? «Чехов ощутил какие-то связи, то есть им владела какая-то мысль, где все это разнообразие ему представлялось в свете общего функционального взаимно определяющего единства» [6, с. 303]. Поэтика Чехова это «поэзия, это и есть та, «более общая идея», которая сильнее чем целесообразность и справедливость» [7, с. 7].

Прочтение Чехова действием. Одна из причин появления «жестокое Чехова» – «борьба против штампов предшествующего периода, когда Чехова ставили как вялого бытописателя или сентиментального лирика» [1, с. 24]. «Пробираясь к содержанию», театр отходит от стиля. Складывается одна из ведущих тенденций театра – усиление событий, выделяет их эмоционально, подчеркивает контрастами, и тогда то, что окружает событие, выглядит особенно тусклым и вялым» [1, с. 25]. Событийная природа советского Чехова развивалась по двум направлениям в водоразделе «обыденного» и действующего героя, который лишен волевого поступка и потому «бездействие» вменялось ему в вину.

Ведущий режиссер, теоретик театра Г.А. Товстоногов останавливается на анализе «Трёх сестер», страстный, острый взгляд на положение героев: «Чехов не раз предлагает им – ну сделайте что-нибудь! Вот там не сказали «нет», там не сказали, вот вам пожар – сделайте хоть что-нибудь, вокруг же горит! Сделайте! Вы интеллигентные, умные люди, вы умеете читать, играть на рояле. Примите какие-то меры» [8, с. 99]. «Испытание человека повседневностью» как драма трагического бездействия [8].

История постановок чеховских пьес А. Эфросом имеет два пласта – спектакли и размышления мастера о пьесах, в которых он продолжает исследовать Чехова, возвращаясь к более ранним постановкам, иногда споря со своим прошлым видением. В размышлениях, в анализе Эфроса прослеживается художественный метод, который вступает в противоречие с поэтикой. Сложная сценическая жизнь его спектаклей ставит режиссера в диалог со зрителем, критикой, Чеховым, записи содержат наброски новых решений сцен, подходов, смыслов: «Не переименовать Чехова хотели мы, а освободиться от штампованных, традиционных представлений. Подойти к нему свободнее, непосредственнее, что

ли, не теряя себя, ... но впали в какую-то суетливость, нервность» [9, с. 113]. Эфрос ищет действенную основу, «страсть к анализу» движет героями, спектакль не «поэтический, но зато внутренне энергичный, острый» [9, с. 256]. «Что же это за пьеса «Чайка»? Острейшая конфликтность! Смертельная борьба между устоявшимся и тем человеком в рваном пиджаке. «Чайка» – об их несовместимости. Смысл «Чайки» – несовместимость этих разных миров, этих разных взглядов на жизнь. Треплев и Нина, Треплев и Аркадина, Аркадина и Тригорин, Нина и Тригорин – все как бы необыкновенно нуждаются друг в друге, друг без друга не могут, «пристают» друг к другу, но близость эта таит в себе взрыв, так как у них разные стремления» [9, с. 13]. Позже в записях возникнет размышление о «недружелюбном» взгляде на героев, Эфрос признается: «замысел в основе был схематичен, обнаружили все тенденции, и это придало спектаклю сухость, жесткость. Жизненная пыльца с пьесы улетела. Получилось необъективно, непоэтично, раздраженно» [10, с. 93]. Поиски Эфроса ведутся на «драматическом» разломе жизни, на «соединении надежды и горечи». Спектакль по пьесе «Вишневый сад» в театре на Таганке – опыт режиссера «искать истину только в контрастах», ставить Чехова в театре, «где меньше всего знают толк в «чеховском тоне» [10, с. 93]. «Эмоциональную математику», по мнению режиссера, сегодня нельзя передать через быт. Вечный спор с Чеховым, с традицией продолжается: «Можно создать иллюзию жизни, можно создать атмосферу, живые характеры и т.д. А можно во всей этой жизни в пьесе найти тот единственный рошчер, который сегодня выразит очень важное чувство и очень важную мысль» [10, с. 96]. Эфрос ищет противоречия, строит столкновения, разные этажи обстоятельств смешиваются в одном котле противостояния. В спектакле – действие велось на «острове мертвых»: «В одну кучу со всем этим траурным антуражем свалены были игрушки, сломанные куклы, детские стульчики. Эфрос показал край. Он перечеркивал «недотеп», метил все крестом, знаком смерти и вникать в переживания всех этих «недотеп» не хотел» [4, с. 65].

Картина сложнее и многообразнее. Анализируя действия в современном театре, О. Кудряшов отмечает «противостояние точек зрения на важнейшую категорию сценической жизни» [11, с. 118]. Модель – определенное, логически обоснованное реальное действие, как бы дублирующее жизненное поведение человека. Другая – действие, как некая игра, полет воображения. Основываясь на концепциях В. Фильштинского (действие и бездействие), А. Васильева (метафизическое действие – акт), автор подчеркивает проблему: рационализм в определении цели часто упрощает глубину, диктует характер поведения. В то время как «в понимании действия должны быть учтены внимательно отобранные обстоятельства, которые диктуют самочувствие и темпо-ритм героев» [11, с. 126]. Проблему действия автор рассматривает на примере анализа пьес Чехова, в которых «противоречивость действия – громадное открытие для новой сцены» [11, с. 127]. Алогичное состояние героев (в отличие от привычного и несколько размытого термина «психофизическое самочувствие») входит в систему действия и определяет противоречивую связь интеллекта, разума и эмоции, чувства. Кудряшов, на примере III действия «Вишневого сада» сцена Лопахина (купил имение), рассматривает напряженную нелогичность, вскрывает ломаную линию поведения, обнаруживает через анализ ремарок перемену состояний. Запутанное, импульсивное поведение Лопахина подчинено «устойчивой доминанте поведения, которое можно обозначить как цель – он купец» [11, с. 136]. Особенность действия (при труднодостижимой цели) состоит в «конфликте цели и действия» [9, с. 137], зигзагообразном, противоречивом поведении, «алогичном состоянии действующего лица» [9, с. 137]. Кудряшов вводит понятие «характер действия» (характер существования), которое включает больше компонентов, формирующих действие. Характер существования может быть «открытым действием», «бытийным бездействием» или «бездействием в демидовском понимании, как некоем процессе рефлексии» [9, с. 143]. Территория события в пьесах Чехова определяется сущностной целью героев, траектория действия – многослойностью предлагаемых обстоятельств.

Библиографический список

1. Шах-Азизова Т. *Полвека в театре Чехова*. Москва, 2011.
2. Соловьева И.Н. «Три сестры» и «Вишневый сад» в постановке Художественного театра». *Режиссерские экземпляры К.С. Станиславского. Пьесы А.П. Чехова «Три сестры», «Вишневый сад»*. Москва, 1983.
3. Станиславский К.С. *Собрание сочинений*: в 8 тт. Москва, 1954; Т. 1.
4. Рудницкий К.Л. *Перечитывая Чехова. Театральные сюжеты*. Москва, 1990.
5. Чудаков А. *Поэтика Чехова*. Москва, 1971.
6. Скафтымов А.П. К вопросу о принципах построения пьес А.П. Чехова Нравственные искания русских писателей. *Статьи и исследования о русских классиках*. Москва, 1972.
7. Бибихин В.В. *Дневники Льва Толстого*. Санкт-Петербург, 2012.
8. Товстоногов Г.А. *Беседы с коллегами*. Москва, 1988.
9. Эфрос А. *Репетиция – любовь моя*. Москва, 1975.
10. Эфрос А. *Профессия – Режиссер*. Москва, 1979.
11. Кудряшов О.Л. *Кое-что о живописи, театре и молодых людях, рассматривающих картинки и слушающих музыку*. Москва, 2013.

References

1. Shah-Azizova T. *Polveka v teatre Chehova*. Moskva, 2011.
2. Solov'eva I.N. «Tri sestry» i «Vishnevyy sad» v postanovke Hudozhestvennogo teatra». *Rezhisserskie `ekzemplary K.S. Stanislavskogo. P'esy A.P. Chehova «Tri sestry», «Vishnevyy sad»*. Moskva, 1983.
3. Stanislavskij K.S. *Sobranie sochinenij*: v 8 tt. Moskva, 1954; T. 1.
4. Rudnickij K.L. *Peredchityvaya Chehova. Teatral'nye syuzhety*. Moskva, 1990.
5. Chudakov A. *Po'etika Chehova*. Moskva, 1971.
6. Skaftymov A.P. K voprosu o principah postroeniya p'es A.P. Chehova Nравstvennye iskaniya russkikh pisatelej. *Stat'i i issledovaniya o russkikh klassikah*. Moskva, 1972.
7. Bibihin V.V. *Dnevniki L'va Tolstogo*. Sankt-Peterburg, 2012.
8. Tovstonogov G.A. *Besedy s kollegami*. Moskva, 1988.
9. `Efros A. *Repeticija – lyubov' moya*. Moskva, 1975.
10. `Efros A. *Professiya – Rezhisser*. Moskva, 1979.
11. Kudryashov O.L. *Koe-chto o zhivopisi, teatre i molodyh lyudyah, rassmatrivayushchih kartinki i slushayushchih muzyku*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 821.161.1

Gasanova U.U., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University; Department of Humanitarian and Socio-Economic Subjects, VGUU SKI MYU RF (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

AFFIXAL WORD-FORMATION OF NOUNS IN THE DARGWA LANGUAGE. The article analyzes features of affixal word-formation of nouns in the modern Dargwa language. In the last decade the Dargwa language acquires new words. However, borrowing plays a substantial role in the development of the vocabulary of the contemporary Dargwa language. It is noted that from the point of view of speakers, affixes are divided into productive (actively participating in the formation of new lexical units), unproductive (pas-

sively involved in the formation of new words) and unproductive (at this stage do not form new words). The affixational morphology, its methods, and the structure of word composing elements, their functioning are specific in Dargwa.

Key words: Dargwa language, word-formation, affix, derivation, derivative basis non-derivative basis, noun.

У.У. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. дагестанских языков ДГУ и каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Кавказский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России) РФ, г. Махачкала,
E-mail: uzlipat066@mail.ru

АФФИКСАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируются особенности аффиксального словообразования существительных в современном даргинском языке. В последние десятилетия в даргинский язык, как и в любой другой, особенно интенсивно входят новые слова. Вместе с заимствованием существенную роль в развитии словарного состава современного даргинского языка играет словообразование. Отмечается, что с точки зрения употребительности и активности в словопроизводстве даргинского языка аффиксы делятся на **продуктивные** (активно участвующие в образовании новых лексических единиц), **малопродуктивные** (пассивно участвующие в образовании новых понятий, предметов быта, специальной терминологии, ранее отсутствовавших. Вместе с заимствованием существенную роль в развитии словарного состава современного даргинского языка играет словообразование).

Ключевые слова: даргинский язык, словообразование, аффикс, деривация, производная основа, непроизводная основа, существительное.

Лексический состав любого языка, освобождаясь от устаревших понятий, пополняясь новыми словами, возникающими в ходе общественно-политических, социальных и экономических изменений, обогащаясь за счёт заимствований из других языков, постоянно изменяется. В последние десятилетия в даргинский язык, как и в любой другой, особенно интенсивно входят новые слова. Такая картина наблюдается с появлением в жизни современных даргинцев новых понятий, предметов быта, специальной терминологии, ранее отсутствовавших. Вместе с заимствованием существенную роль в развитии словарного состава современного даргинского языка играет словообразование.

Вопросы словообразования даргинского языка рассматриваются в работах С.Н. Абдуллаева [1954]. З.Г. Абдуллаев в работе «Даргинский язык» [1993] даёт характеристику словообразовательных элементов.

Приступая анализу данной темы, необходимо рассмотреть типы существительных даргинского языка по морфологическому составу:

1. Слова с непроизводной основой (к таким существительным относятся корневые слова исконного и заимствованного характера): *кьац1* «хлеб», *неш* «мама», *бец1* «волк», *кьар* «трава», *х1еб* «весна», *х1ер* «взгляд» и т. д.

2. Слова с производной основой: *чедиб+деш* «победа», *ц1яб+деш* «темнота», *кумек+чи* «помощник», *сага+деш* «новшество» и т. д.

3. Сложные слова, образованные сочетанием двух слов: *кьям-к1уц1ул* «посуда», *мер-муса* «местность» и т. д.

В различных языках способы деривации различаются по характеру и функциям. В современном даргинском языке не все аффиксы в одинаковой степени употребительны: некоторые из них принимают активное участие в словообразовательном процессе, другие — участвуют мало, а третьи, вовсе не участвуют в современном словообразовании даргинского языка. С точки зрения употребительности и активности в словопроизводстве даргинского языка аффиксы делятся на **продуктивные** (активно участвующие в образовании новых лексических единиц), **малопродуктивные** (пассивно участвующие в образовании новых слов) и **непродуктивные** (на данном этапе не образующие новые слова).

Даргинский язык сравнительно беден продуктивными аффиксами. К ним относятся суффиксы *-ала*, *-ла*, *-деш*. Приведем примеры: *зигарь+ала* «волнение», *шикьат1+ала* «движение», *чебхь+ла* «крышка», *чеб+ла* «долг», *гьабза+деш* «храбрость», *шад+деш* «радость», *умц+ла* «мерка» и т. д.

Говоря о суффиксальном словообразовании существительных даргинского языка, С.Н. Абдуллаев пишет: «Даргинские существительные не богаты словообразовательными суффиксами, и большинство тех суффиксов, которые ныне имеются, как бы окаменели, стали непродуктивными. В даргинском языке, надо заметить, почти нет ни увеличительных, ни уменьшительных суффиксов, но имеются суффиксы, выражающие профессию и некоторые другие» [1, с. 85].

Аффиксы *-ла* и *-ала* материально полностью совпадают с окончанием родительного падежа *-ла*, *-ала* и возможно, производ-

чески восходят к вариантам окончаний данного падежа *-ла*, *-ала*. Этот факт подтверждается материалами некоторых даргинских диалектов. «Форму на *-ла*, трактуемую в даргинском языке как форму генитива, следует более адекватно трактовать как синкретическую, совмещающую функции прилагательного и отчасти генитива.

О том, что эта форма еще не сложилась как падежная единица, говорит целый ряд специфических особенностей этой формы:

а) показатель *-ла* широко употребляется также как словообразовательный суффикс;

б) данная форма изменяется по всем падежам и, в отличие от форм других косвенных падежей, во всех случаях образуется от прямой основы (формы абсолютива), а не от эргатива, что сближает ее со словообразовательной моделью современных прилагательных» [2, с. 61].

Наиболее продуктивным среди них является аффикс *-деш*. С помощью данного аффикса образуется множество существительных с отвлеченным значением. Данный аффикс имеет отглагольное происхождение.

Существует мнение о бедности словообразовательных ресурсов не только даргинского, но других дагестанских языков, однако специальные исследования в этой части проводились мало.

Малопродуктивными считаются аффиксы существительных *-а/я*, *-и*, *-уд/-уди*, *-лихь*, *-чи*, *-кьяна/-кья*, *-ни*, *-ари*, *-кар*. Приведем примеры: *галг+а* «дерево», *далг+а* «инструмент», *ганз+и* «лестница», *баш+ни* «тесто», *дас+ни* «клей», *бирха+уд* «доверие», *х1ер+уди* «забота», *багь+уди* «знание», *шад+лихь* «веселее», *дус+лихь* «годовщина», *вачру+кья* «торговец», *дуки+кьяна* «пастух», *валли+кьяна* «попутчик», *тукен+чи* «продавец», *кьул-лукь+чи* «работник», *гьун+кья* «путник», *гьав+кья* «передовик», *муч+ари* «кукурузный хлеб», *гидг+ари* «яйцо», *зулму+кар* «угнетатель» и т. д.

Р.О. Муталов считает, что «историческими показателями масдара являются суффиксы *-а*, *-и*, *-у*, *-ри*, *-уди*, *-ари*. Отглагольные существительные, образованные посредством этих суффиксов, ныне в даргинском языке перешли в разряд существительных — имеющиеся грамматические средства (классные показатели) в них окаменели, и они не выражают признаков глагола.

Историческими показателями масдара данные суффиксы следует считать по той причине, что они образуют субстантивы только от глаголов. Лексические же единицы, образованные посредством данных суффиксов, в современном даргинском языке субстантивировались окончательно, поэтому эти дериваты следует считать окаменелыми показателями масдара» [3, с. 171].

Существительные, образованные с помощью аффиксов могут быть мотивированы словами разных частей речи. Они имеют значение либо носителя признака, либо производителя действия. Могут обозначать различные отвлеченные понятия.

Деривационные аффиксы имен существительных можно рассматривать как с точки зрения их этимологии и степени продуктивности, так и с точки зрения экспрессивно-эмоциональной окрашенности. Этимологически все они дифференцируются как исконные и заимствованные [4, с. 179].

Происхождение аффикса *-чи*, наблюдающегося в даргинском литературном языке и в диалектах даргинского языка считается спорным. Отдельные исследователи даргинского языка считают, что данный аффикс, обозначающий род занятий, профессию, заимствован из тюркских языков. По поводу происхождения суффикса *-чи* в даргинском языке З.Г. Абдуллаев утверждает следующее: «Что же касается мнения о тюркском происхождении суффикса *-чи* и его заимствовании даргинским и другими дагестанскими языками из кумыкского языка, то это распространенное среди некоторой части дагестановедов мнение нам представляется ошибочным и уводящим от поиска источника происхождения данного суффикса. Известно, что словообразовательный суффикс *-чи* широко распространен как в тюркских, так и в кавказских языках. По нашему глубокому убеждению, ни там, ни тут он не является заимствованным. Функционирование одного и того же суффикса в разносистемных языках само по себе ни в коей мере не доказывает и не может доказать его заимствование одной группой языков из другой. Рассматривая в комплексе генезис категориальных морфем даргинского языка, мы пришли к выводу, что суффикс *-чи* в словоизменении и словообразовании имеет дейктонимическое происхождение. Мы полагаем, что суффикс *-чи* в тюркских и кавказских языках имеет общностное происхождение, восходящее к уровню общности дейктонимических корней» [5, с. 113].

В современном даргинском языке наблюдается достаточно большой круг непродуктивных аффиксов. Они часто встречаются в давно образованных, но в весьма употребительных словах даргинского языка, однако словообразовательными моделями они уже не являются. Такие аффиксы уже перестали быть средством словопроизводства в даргинском языке и лишь сохранили свойство выделяемости.

Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
2. Мусаев М.-С.М. *Падезный состав даргинского языка*. Махачкала, 1987.
3. Муталов Р.О. *Словообразовательный словарь глаголов ичаринского диалекта даргинского языка*. Москва, 2011.
4. Гасанова У.У. *Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Махачкала, 2011.
5. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. Москва, 1993.

References

1. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.
2. Musaev M.-S.M. *Padezhnyj sostav darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1987.
3. Mutalov R.O. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' glagolov icarinskogo dialekta darginskogo yazyka*. Moskva, 2011.
4. Gasanova U.U. *Leksicheskij sostav i slovoobrazovanie hajdaksogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.
5. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 08.11.17

УДК 821.161.1

Gasanova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

METAPHORICAL MEANINGS OF INANIMATE NOUNS AND THEIR DERIVATIVES IN THE LAK LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE RUSSIAN. The article presents a comparative study of figurative metaphorical meanings of inanimate nouns and their adjectives in the Lak and Russian languages. As a result of the research, some features of semantic and derivational metaphorical derivation in the compared languages are revealed. They develop established independent emotionally-estimated shaped the values of everyday items. It has been established that in the Lak language the names of objects of everyday life differ particularly in the development of imaginative estimated values. The study reveals some peculiarities in the development of metaphorical values inanimate nouns and their derivatives in such languages which have different systems.

Key words: Lak language, Russian language, derived word, inanimate nouns, metaphorical meaning.

Г.А. Гасанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ОБРАЗНЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ НЕОДУШЕВЛЁННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ИХ ПРОИЗВОДНЫХ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ

Статья посвящена сопоставительному изучению образных метафорических значений неодушевленных существительных и их производных прилагательных в лакском и русском языках. В результате исследования выявлены некоторые особенности семантической и словообразовательной метафорической деривации в сравниваемых языках. Установлено, что в лакском языке особой активностью в развитии образных оценочных значений отличаются названия предметов быта. Они развивают устоявшиеся самостоятельные эмоционально-оценочные образные значения предметов быта. Данное сопоста-

вительное исследование позволило выявить некоторые особенности в развитии метафорических значений неодушевленных существительных и их производных в таких разносистемных языках, как лакский и русский.

Ключевые слова: лакский язык, русский язык, производное слово, неодушевленные существительные, метафорическое значение.

Метафоризация как один из наиболее распространенных способов создания образности привлекала внимание многих исследователей. Тем не менее, данное явление изучено недостаточно. Актуальным остается проблема мотивированности переносных метафорических значений слов разных частей речи, путей возникновения образных значений в структуре многозначного производного слова.

В науке о лакском языке вопросы семантической и словообразовательной метафорической деривации еще не являлись объектом специального исследования. В данной области можно отметить лишь работы С.Г. Гаджиевой [1; 2]. Лингвистическое описание метафоры здесь требует дальнейших исследований.

Анализ языкового материала свидетельствует о том, что переносные метафорические значения, как в русском, так и лакском языках, развиваются преимущественно в семантической структуре конкретных существительных.

Это объясняется, видимо, тем, что конкретная лексика в основе своей образна. Сюда относятся такие слова, как наименование лиц (по профессии или роду занятий), животных, веществ, предметов реального мира.

Из этих лексико-семантических групп наиболее исследованными в русском и других языках являются названия животных. На их фоне названия неодушевленных предметов и их производные как бы остаются в тени.

Наше исследование показало, что данная лексика в плане развития образных значений не менее интересна и имеет свои специфические особенности в сопоставляемых языках.

У основной части неодушевленных существительных наблюдается полное или частичное расхождение значений в русском и лакском языках. Ср.: *Пень* – «О глупом или бесчувственном человеке». *Кутук* – «О низкорослом человеке крепкого телосложения». *Бревно* – «О тупом, глупом или нечутком человеке». *Тала* – «верзила». *Мешок* – Разг. О неуклюжем, нерасторопном человеке (чаще о мужчине). *Чантай* – «О толстой, грузной женщине». «О ленивой нерасторопной женщине».

Расхождения наблюдаются и в лексическом составе неодушевленных существительных, развивающих образные значения. Так, например, существительные лакского языка: *мяр* (гвоздь), *кьютилу* (молоток), *къала* (крепость, башня), *клуриял* (вязанка), *ччюрк* (мусор), *ххуруплай*, *щирплай* (волчок), *ссимак* (зубочистка), *ссирка* (уксус), *дарай* (шелк), *ашрапи* (золотая монета) и др. имеют самостоятельные переносные значения, тогда как у соответствующих слов русского языка образные метафорические значения словари не фиксируют. Ср.: *Мяр* (гвоздь) – «О крепком статном мужчине». *Кьютилу* (молоток) – «О здоровом мужчине с крепким телосложением». *Къала* (крепость, башня) – «О высоком, плотном человеке». *Ччюрк* (мусор) – «Об очень плохом человеке». *Ххуруплай* (волчок) – «О шустром, подвижном ребенке». *Ссирка* (уксус) – «О вредном, недовольном человеке». *Дарай* (шелк) – «Об очень хорошей, порядочной, скромной, нежной девушке» (в балх. диал.). *Ашрапи* (золотая монета) – «О хорошем, добром человеке» (в кул. и балх. диал.).

В ходе исследования выявилась группа слов, обозначающая характерные для уклада жизни лакцев реалии. Они также развивают образные метафорические значения. Понятно, почему в русском языке нет соответствующих наименований. Ср.: *Клуриял* (вязанка) – «О грузной, неповоротливой женщине» (в балх. диал.). *Прачи* (большая корзина для соломы) – «О толстой женщине» (в балх. диал.). *Ххячара* (сыромятная кожа) – «Об очень худой женщине». *Ххарачлатла* (скребок в виде металлической лопаточки для соскабливания теста с чего-либо) – «О худощавой женщине» (в балх. диал.). *Лаччибутилу* (каша из кукурузной и пшеничной муки с урбечем, разведенным в масле с сахаром) – «О слабым, вялым человеке» (в балх. диал.). *Члирайх дахлу* (ткань, которую прибавляли на стену вместо ковра) – «Об очень простой бесхарактерной женщине» (в балх. диал.).

Совпадение переносных значений в обоих языках отмечается лишь в некоторых словах: *Золото* (*муси*) – «О ком-либо, отличающемся большими достоинствами; (в обращении) «дорогой, милый». *Рай* (*алжан*) – «Красивое место, доставляющее удовольствие, наслаждение»; «очень хорошие условия жизни, блаженство, радость, испытываемые от чего-либо». *Тряпка* (*вар-*

ши – тряпка, которой белят стены (в балх. диал.)) – «О бесхарактерном, слабовольном человеке».

В балхарском языке, в отличие от других диалектов лакского языка, много слов, обозначающих предметы обихода, изготовленные из глины. Следует отметить, что они активно развивают образные значения. Это связано с тем, что производство гончарных изделий – основное ремесло жителей села Балхар Акушинского района.

Как видно из примеров, при метафоризации имен существительных, у которых превалирует предметная отнесенность слова-знака, признаки, мотивирующие метафорическое значение, являются обычно конкретными.

Метафора часто строится на признаках, свойственных предмету по существу, но не обязательно отраженных в семантике слова. Вот почему чтобы понять метафору «недостаточно знать только соответствующее значение слова, надо знать и предмет, явление, видеть его во всех разнообразных свойствах и отношениях» [3, с. 18].

В метафоризации слов важную роль играют и экстралингвистические факторы, связанные с историей народа, с окружающей ее природой, условиями быта и культурой.

В русском языке от рассматриваемых существительных конкретной семантики образуются относительные прилагательные с суффиксами *-н-*, *-ск-*, *-ов-* (*-ев-*), в семантической структуре которых развиваются переносные метафорические значения. В таком случае они переходят в разряд качественных, т. е. происходит их окачествление. Особенно продуктивен суффикс *-н-*, и почти все прилагательные с этим суффиксом в соответствующих обстоятельствах легко приобретают качественное значение (*зеркальный шкаф* – *зеркальная поверхность*, *бархатные шторы* – *бархатная кожа*). В лакском языке аффиксальное словообразование не развито. Категория относительности передается в лакском языке в форме родительного падежа существительных, а метафорическим производным русского языка соответствуют лакские так называемые «сравнительные прилагательные» с компонентом *кунасса* «подобный». В кулинском и сумбатлинском диалектах преобладают образования с *хъусса* («ставший»). Ср.: *Золотой* – 1. мусил, мусия дурсса (букв.: из золота сделанный) 2. пар-пар тлсса, муси кунмасса (подобный золоту, блестящий) [4, с. 62]. *Бархатный* – 1. махмурданул. 2. махмур куммасса, клуклусса (букв.: подобный бархату, мягкий) [4, с. 23].

В русском языке образные значения развиваются в семантической структуре прилагательных, образованных от существительных – названий помещений, мест, названий продуктов творческой деятельности человека, названий веществ, материалов, металлов, растений и т. д.

В метафорических значениях прилагательных, образованных от существительных с локативным значением, актуализируются фоновые семы значений исходных слов. Ср.: *Кабинет* – 1. Комната, предназначенная для занятий. *Кабинетный* – 3. перен. Не имеющий живой связи с практикой, оторванный от жизни. *Кабинетные проекты*. *Кабинетный ученый*. [5, т. 2, с. 11]. Образное значение прилагательного основано на существующих в быденном сознании носителей языка представлениях, ассоциируемых со словом кабинет, как с чем-то научным, теоретическим, связанным с бумагами, инструкциями, положениями. *Келья* – Жилище монаха, монахини в монастыре (отдельная комната или отдельное жилище) [5, т. 2, с. 46]. *Келейный* – 2. перен. Совершаемый, происходящий скрытно, в узком кругу. *Келейные переговоры* [5, т. 2, с. 45].

В производном *келейный* актуализируются фоновые семы «скрытность, секретность» исходного существительного *келья*. В лакском языке от существительных данной группы образуются прилагательные с суффиксом *-ксса*, который употребляется для сравнения одного предмета с другим по величине, размеру, количеству. Он присоединяется к названию предмета, служащему образцом сравнения [6, с. 61]. *кьаттаксса адимина* «об очень высоком и плотном мужчине» (*кьатта* – «дом»); *кьалаксса адимина* «о высоком и плотном мужчине» (*кьала* – «крепость, башня»).

Русские существительные – названия продуктов творческой деятельности человека, в отличие от названий помещений и

мест, развивают метафорические значения, которые усваиваются производным прилагательным и образованными от него наречием и отвлеченным существительным, образуя таким образом метафорическое гнездо. Ср.:

Картина – картинный – картинно, картинность.

Картина 4. О ком, -чем-л, вызывающем восхищение своей живописностью, красотой. «*Весь – картина. Молодчина от рубашки до сапог*» (Твардовский. Шофер). *Картинный* – 3. перен. Производящий впечатление своей внешней красотой, красивостью. «*Места картинные: мирные рощи, дубы, липы, красивые сосны*». (Грибоедов. Лесная глушь). *Картинность* – свойство по прилагательному картинный (в 3 знач.). *Картинно* – Нареч. к картинный (в 3 знач.). «*О том, что произошло у конюшни, Маше рассказала картинно и подробно всеведущая Аграфена Присыпкина*». (Лаптев. Заря). [5, т. 2, с. 37]. *Трафарет – трафаретный – трафаретно, трафаретность. Трафарет* – 2. перен. Принятый образец, которому следуют без размышлений, шаблон, штамп. «*Трафарет нетерпим в педагогике!*» (Изюмский. Алые погоны). *Трафаретный* – 2. перен. являющийся трафаретом (во 2 знач.), основанный на трафарете; шаблонный. *Трафаретные фразы. Трафаретный прием. «Шаляпин был смелым нарушителем всех традиционных приемов, всех трафаретных образов».* (Телешов. Записки писателя). *Трафаретность* – Свойство по прил. трафаретный (во 2 знач.). *Трафаретность языка*. [5, т. 4, с. 400 – 401]. *Кружево* – (мн. в том же значении кружева). Узорчатое, сетчатое изделие для украшения белья, платьев и т. д. // перен. чего или какою. Что-либо узорчатое или сетчатое, напоминающее своим видом такое изделие. «*Пресная вода настолько развела морской лед, что местами превратила его в тонкое кружево*» (Ушаков. По нехоженой земле). *Кружевной* – 1. Прил. к кружево. *Кружевное производство* // Сделанный из кружева, с кружевами. *Кружевной воротничок*. 2. перен. Узорчатый, сетчатый, похожий на кружева. «*Далеко около забора в кружевной тени, какую бросали на траву молодые липы, бродила кухарка Дарья*» (Чехов. Неприятность) [5, т. 2, с. 137].

В лакском языке, в отличие от русского, особой активностью в развитии метафорических значений отличаются существительные-названия предметов быта. Они развивают устоявшиеся самостоятельные эмоционально-оценочные образные значения, которые также могут передаваться производным с *кунасса*. Ср.: *Мяр* (гвоздь) – «о крепком стройном мужчине». *Мяр кунасса* (букв.: подобный гвоздю) – «стройный, крепкий». Но ср. в устойчивом сравнении: *мяру кунма тайласса ччану* (букв.: как гвозди прямые ноги). *Прачи* (большая корзина для соломы) – «О толстой женщине». *Прачи кунасса* (букв.: подобная большой корзине) – «толстая». *Парачи хъусса* (букв.: корзина ставшая) (в кул. диал.) – «толстая».

Гъарацли (глиняный кувшин с одной ручкой для бузы) «О человеке, который много пьет» (в балх. диал.). Любый кувшин, не только глиняный – «О толстом человеке» (в кул. диал.). *Гъарацли кунасса инсан* – (подобный кувшину человек) – «толстый

человек». *Ххячара* (сыромятная кожа) – «Об очень худой женщине». *Ххячара куннасса* (подобная сыромятной коже) – «очень худая». *Ххячара хъусса* (букв.: кожа ставшая) – «очень худая» (в кул. диал.).

В некоторые из них отмечаются эмоционально-оценочные значения с яркой экспрессивной образностью. Это слова-характеристики, основная цель которых – выражение эмоциональной оценки. Такие значения, как правило, не передаются производным словам. Ср.: *Хъурзилу* (корзина из березовых прутьев, предназначенная для переноски удобрения, соломы, камней и т.п.) – «Об очень толстой, полной девушке». *Гъадара* (глиняный сосуд с широким верхом балхарского производства) – «о полном человеке, обжоре» (в балх. диал.). *Ххарацламла* (скребок в виде металлической лопатки для соскабливания теста с чего-либо) – «об очень худом человеке» (в балх. диал.). *Ччюрк* – грязь (мусор – в кул. и балх. диал.) – «бран. О крайне непорядочном человеке, людях». *Ашрапи* (золотая монета) – «Об очень хорошем, добром человеке». Анализ материала показывает, что обычно адъектив с *кунасса* не употребляется в тех случаях, когда а) метафора-характеристика является очень емкой, и помимо образности, эмоциональной оценочности, яркой экспрессии в ней заключена высокая степень проявления признака (положительного или отрицательного); б) когда слово в метафорическом значении употребляется в языке как бранное без дифференциации значений.

В ходе исследования в обоих языках выявилась еще одна закономерность: словообразовательная модель *существительное – глагол* не характерна для неодушевленных существительных с конкретной семантикой. Метафорические глаголы образуются преимущественно от переносных значений одушевленных существительных, выражающих поведенческую характеристику, причем с негативной оценкой (типа *клоун – клоунничать, скоморох – скоморошничать* и др. [7, с. 355].

Для неодушевленных существительных характерны модели: *существительное – прилагательное, существительное – прилагательное – отвлеченное существительное*.

Таким образом, данное сопоставительное исследование позволило выявить некоторые особенности в развитии метафорических значений неодушевленных существительных и их производных в таких разносистемных языках, как лакский и русский. В обоих языках выявились существительные с самостоятельными оценочными значениями. В русском языке это слова разных тематических групп, а в лакском языке – преимущественно названия предметов быта, непосредственно связанных с жизнью и деятельностью лакского народа. Каждая такая метафора – характеристика выработана в результате многовекового опыта народа и представляет запас таких образов, которые известны и привычны каждому члену данного языкового коллектива и передаются по традиции от поколения к поколению. Причем, как явствует из нашего материала, эти характеристики могут различаться в разных диалектах лакского языка.

Библиографический список

1. Гаджиева С.Г. Структурно-семантические особенности фразеологических единиц лакского языка. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1995.
2. Гаджиева С.Г. Компаративная фразеология лакского языка. Махачкала, 2001.
3. Зимин В.И. О мотивировке метафорических значений слов. Лексико-грамматические записки. Москва, 1976: 12 – 31.
4. Джидалаев Н.С. Русско-лакский словарь. Махачкала, 1987.
5. Словарь русского языка: в 4 т. Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1985-1988.
6. Гасанова Г.А. Производные прилагательные с семантикой сравнения в лакском языке в сопоставлении с русским. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015; 12 (54); Ч. IV.
7. Гасанова Г.А. Метафорические значения глаголов, образованных от существительных-наименований лица, в русском языке. Мир науки, культуры, образования. 2016; 6 (61): 353 – 356.
8. Хайдаков С.М. Лакско-русский словарь. Москва, 1962.

References

1. Gadzhieva S.G. Strukturno-semanticheskie osobennosti frazeologicheskikh edinic lakskogo yazyka. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1995.
2. Gadzhieva S.G. Komparativnaya frazeologiya lakskogo yazyka. Mahachkala, 2001.
3. Zimin V.I. O motivirovke metaforicheskikh znachenij slov. Leksiko-grammaticheskie zapiski. Moskva, 1976: 12 – 31.
4. Dzhidalaev N.S. Russko-lakskij slovar'. Mahachkala, 1987.
5. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. Pod red. A.P. Evgen'evoy. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988.
6. Gasanova G.A. Proizvodnye prilagatel'nye s semantikoj sravneniya v lakskom yazyke v sopostavlenii s russkim. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2015; 12 (54); Ch. IV.
7. Gasanova G.A. Metaforicheskie znacheniya glagolov, obrazovannykh ot suschestvitel'nyh-naimenovaniy lica, v russkom yazyke. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016; 6 (61): 353 – 356.
8. Hajdakov S.M. Laksko-russkij slovar'. Moskva, 1962.

Статья поступила в редакцию 21.11.17

УДК 821.161.1

Gasanova U.U., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University; Department of Humanitarian and Socio-Economic Subjects, VGUU SKI MYU RF (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Urzbekova M.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

PHONETIC PROCESSES IN THE FORMATION OF PLURALS, IN THE DARGWA LANGUAGE. The article examines sound processes in the formation of the plural in the dargwa language. It is noted that in modern dargwa language which has a number of such multi-temporal processes, based on which are installed several types form the plural of names in the Dargin language. The authors conclude that the Formation of the plural in the Dargin language is a complex phenomenon and diverse. The number of particles forming the plural names in Daghestanian languages varies from 10 to 25. Among these are simple and compound affixes. Active vocabulary consists of the formation of simple affixes. Complex particles, or the so-called suffixal complexes, make up the passive dictionary. Affixes can join as mutable and immutable basis.

Key words: Dargwa language, phonetic processes, alternation of sounds, affix, plural forms, loss of sounds, increase, distribution.

У.У. Гасанова, д-р филол. наук., проф. каф. дагестанских языков ДГУ и каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин ВГУЮ СКИ МЮ РФ г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

М.М. Уружбекова, канд. филол. наук., доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ФОРМ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются звуковые процессы при образовании множественного числа в даргинском языке. Отмечается, что в современном даргинском языке наблюдается целый ряд таких разновременных процессов, на основе которых устанавливаются несколько типов образования множественного числа. Авторы делают вывод о том, что Образование множественного числа в даргинском языке – явление сложное и многообразное. Количество аффиксов, образующих множественное число имен в дагестанских языках варьируется от 10 до 25. Среди них отмечаются простые и сложные аффиксы. Активный словарь составляют образования с простыми аффиксами. Сложные аффиксы, или так называемые суффиксальные комплексы, составляют пассивный словарь. Аффиксы могут присоединяться как к изменяемой, так и к неизменяемой основе.

Ключевые слова: даргинский язык, фонетические процессы, чередование звуков, аффикс, множественное число, выпадение звуков, наращение, дистрибуция.

Категория числа является одной из основополагающих словоизменительных категорий даргинского языка, проливающая свет на понимание отдельных вопросов. В даргинском языке проблема данной категории является мало разработанной. Образование множественного числа в даргинском языке – вопрос довольно сложный. Формы множественного числа существительных в даргинском языке имеют множество различных показателей, при этом сама основа существительного тоже часто подвергается фонетическим изменениям [1, с. 93].

При образовании форм множественного числа в даргинском языке происходит взаимовлияние основы и показателей множественного числа – аффиксов. В одних случаях основа и аффикс остаются без изменений, а в других, в определенных фонетических условиях они взаимно приспосабливаются, происходит модификация основы или аффикса. Фонетическое звучание даргинских слов отчетливо проявляется в консонантизме. В системе консонантизма фонетическое преобразования даргинских слов весьма значительны [2, с. 14].

Характер возникновения и развития словоизменительных процессов обнаруживается путем анализа структурных элементов даргинского языка и их взаимосвязи. В современном даргинском языке основным значением формы множественного числа как категории является значение разделительной (дистрибутивной) множественности, т. е. существительное в этой форме может указывать на то, что определенный предмет представлен в количестве, больше чем один, тогда как члены этого множества мыслятся как однородные, а само множество как незавершенное, незаконченное. Другим значением формы множественности является значение собирательного множества. Значение собирательности также может выражаться разными способами: формой множественного числа, формой единственного числа или же лексическим способом, когда само лексическое значение слова включает это значение как один из своих компонентов. Различие между дистрибутивным и собирательным множеством заключается также и в том, что первое из них в принципе есть множество неопределенное, незавершенное, а второе – множество определенное, законченное [3, с. 17]. Как отмечает М.-С.М. Мусав

«форма множественного числа в основном выражает предмет или лицо, представленное в количестве, равном одному, обозначает родовое или обобщенно-собирательное понятие, служит указанием на вещественность предмета. Форма множественного числа выражает значение дистрибутивного множества, т. е. обозначает два и более однородных предмета, указывает на значение собирательного типа множества, т. е. обозначает ограниченную группу предметов как одно целое, выступает в значении репрезентативного типа множества, т. е. выражает конкретное лицо вместе с его окружающими» [4, с. 24].

Все изменения, происходящие при образовании множественного числа в даргинском языке, делятся на следующие виды: чередование звуков, выпадение звуков и наращение. Исходя из этого, все формы множественного числа имен существительных даргинского языка делятся на те группы (или типы), в которых: 1) основа и аффикс остались без изменения; 2) видоизмененная основа; 3) основа и аффикс подверглись изменениям.

В первую группу входят слова различной морфологической и фонетической структуры. Это: односложные слова, которые во мн.числе имеют аффикс –*ми*: *ши-шими* «села», *гье* – *гьеми* «семена»; односложные слова оканчивающиеся на согласный, имеющие во мн.числе аффикс –*и*: *хив* – *хиви* «орехи», *жуз* – *жузи* «книги»; односложные слова оканчивающиеся на согласный и имеющие во мн.числе аффикс – *ани*: *хъар* – *хъарани* «вершины», *къат* – *къатани* «слои»; заимствования из русского языка с основой на согласный: *курс* – *курсани* «курсы», *роль* – *ролани* «роли»; слова, не изменяющие своей основы и оканчивающиеся на согласный *б, м, н, р, л*: *адам* – *адамти* «люди», *чятир* – *чятирти* «шалаши», *суал* – *суалти* «вопросы», *къабкъин* – *къабкъинти* «трофеи», *жаваб* – *жавабти* «ответы»; заимствованные слова с исходом на *б, в, й, л, ль, м, н, нь, р, рь*: *циркуль* – *циркульти* «циркули», *слесарь* – *слесарьти* «слесари», *банкир* – *банкирти* «банкири», *орден* – *ордентти* «ордена», *залив* – *заливти* «заливы»; слова, оканчивающиеся на –*ахъ, -ухъ, -уц1, -ик1, -укъ, -ат/-ят/-ет, -ек1* во множественном числе приобретают аффикс –*уни*: *пинц1укъ* – *пинц1укъуни* «грязнули», *билет* – *билетуни* «билеты», *хъарахъ* – *хъарахъуни* «кутаны», *сурат* – *суратуни*

«фотографии», *х1уруц1 – х1уруц1уни* «явь»; заимствования из русского языка, оканчивающиеся на согласные, кроме как на *в, й, л, ль, м, н, нь, р, рь*: *указ – указуни* «указы», *тетрадь – тетрадуни* «тетради», *шкаф – шкафуни* «шкафы» и т. д.

Необходимо отметить, что по данному типу образуются формы множественности большинства производных слов, заимствованных из русского языка слов. Это свидетельствует о продуктивности первого типа.

Во вторую группу входят: односложные слова на согласный, принимающие во мн. числе аффикс *-би*: *х1ерк1 – х1урк1би* «реки», *нерх – нурхби* «масла», *дергъ – дургъби* «войны», *дек – дукби* «навоз». В основе таких существительных происходит изменение одного гласного на другой (е=у, а=у).

По данному поводу М.-С.М. Мусаев полагает, что «отдаленную историческую эпоху (видимо в период общедагестанского состояния) в ряде случаев чередования а=у, е=у первоначально возникли как фонетические явления, которые впоследствии стали уже морфонологическими» [4, с. 83]; слова на согласный, принимающие во мн. числе аффикс *-ти*. Основа в таких словах оканчивается на *-ар/-яр, -ала, -ам*: *азбар – азбурти* «дворы», *сек1ал – сек1улти* «вещи».

В данном случае во мн. числе гласный основы переходит в *-у*; односложные слова оканчивающиеся на согласный принимают в форме мн. числа аффикс *-ри* и в их основе происходит смена одного гласного другим (е=у, а=у): *бек1 – бук1ри* «головы», *хъат-хъутри* «ладони», *мекъ – мукъри* «свадьбы»; двусложные слова принимают во мн. числе аффикс *-ми*: *цура-цурми* «свины»; слова с аффиксами *-ни, -би* в форме мн. числа при образовании мн. числа вызывают сокращение основы: *х1ули – х1ул-би* «пальцы», *г1ежа – г1ежни* «козы», *х1ева – х1евни* «платья»; слова во мн. числе принимающие аффиксы *-руми, -дури, -уни, урби*: *гъуни – гъундури* «дороги», *х1ула – х1улруми* «колеса»; у некоторых слов принимающим аффикс множественности *-и* и предпоследний гласный либо выпадает, либо переходит в *-у*: *гумл – гумли* «пальцы ног» и т. д.

Третья группа, её еще называют смешанным типом, представляет ограниченное количество слов даргинского языка с основой на гласный. При образовании множественного числа в таких словах одни звуки исходной основы чередуются, а другие выпадают: *къяна – къунби* «вороны», *к1ана – к1унби* «платки», *хъали – хъулри* «дома» (выпадение исходного *и*, а также чередование а=у), в диалектах даргинского языка отмечается также выпадение гласного и чередование согласных. Чередование внутренних гласных отражает древнее состояние языка. По всей видимости, чередование являлось одним из продуктивных способов словоизменения в даргинском языке. Чередование внутренних гласных исходной основы с *у* при образовании множественного числа в основном отмечается у слов, которые по своей семантике и фонетическим особенностям принадлежат к наиболее древнему пласту лексики даргинского языка. Материалы других дагестанских языков подтверждают данный факт. Как отмечают исследователи, подобные явления наблюдаются, помимо даргинского и в некоторых других дагестанских языках.

Мусаев М.-С.М. отмечает, что «слова и формы множественного числа которых образуются по данному типу, не характеризуются какими-либо общими семантическими, морфологическими или фонетическими особенностями» [4, с. 77].

Образование множественного числа в даргинском языке – явление сложное и многообразное. Количество аффиксов, образующих множественное число имён в дагестанских языках варьируется от 10 до 25. По нашим данным количество аффиксов образующих множественное число имен в даргинском языке насчитывается около 25. Среди них отмечаются простые и сложные аффиксы. Активный словарь составляют образования с простыми аффиксами. Наиболее продуктивными среди простых аффиксов являются *-би, -ти, -ри, -и*. Сложные аффиксы, или так называемые суффиксальные комплексы, составляют пассивный словарь. Аффиксы могут присоединяться как к изменяемой, так и к неизменяемой основе.

Библиографический список

1. Алиева Л.А. Категория числа в лезгинских языках. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2002.
2. Гасанова У.У. Лексика и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 2012.
3. Абдуллаев С.Н. Грамматика даргинского языка. Махачкала, 1954.
4. Мусаев М.-С.М. Именное словоизменение даргинского языка. Махачкала, 1980.

References

1. Alieva L.A. Kategoriya chisla v lezginiskih yazykah. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2002.
2. Gasanova U.U. Leksika i slovoobrazovanie hajdakskogo dialekta darginskogo yazyka. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
3. Abdullaev S.N. Grammatika darginskogo yazyka. Mahachkala, 1954.
4. Musaev M.-S.M. Imennoe slovoizmenenie darginskogo yazyka. Mahachkala, 1980.

Статья поступила в редакцию 09.11.17

УДК 811.512.162 + 811.161.1

Gasanova E.S., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: zainabguni@mail.ru

VARIABILITY OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS IN DIFFERENT-SYSTEM LANGUAGES (ON THE BASIS OF AZERBAIJANI AND RUSSIAN LANGUAGES). The article is dedicated to a study of variability of somatic phraseological units in the Azerbaijani and Russian languages. In the phraseological system of the studied languages, all types of phraseological variance are represented: a) phonetic, b) lexical, c) morphological, d) syntactic, e) quantitative. The authors dwell in detail on each type. Varying lexical units in phraseology are in various respects with components of the basic form. Unlike lexical variation, the phonetic variation among the FE is represented by a rather limited number of examples. From the phenomenon of morphological variability of FE it is necessary to distinguish between the use of a nominal component in the form of a single or plural, conditioned by logical-situational factors. In those cases when the subject of the action is a name with a multiplicity value, this component takes the form of a plural. Morphological variants are created by those components that have a morphological paradigm of change. Components that do not have the ability to form change, do not form options. Syntactic variants are created by the semantic-syntactic features of the controlled verbal component. The quantitative variation of the component composition most clearly manifests itself in the formulas of speech – greetings, wishes, curses, modal expressions. In phraseological units, usually a semantically excessive component is omitted, in the structure of the FE usually occupying a postpositive position.

Key words: Azerbaijani language, Russian language, somatic phraseological units, phraseological variants.

Э.С. Гасанова, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: zainabguni@mail.ru

ВАРИАНТНОСТЬ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).

Статья посвящена изучению вариантности соматических фразеологических единиц в азербайджанском и русском языках. Во фразеологической системе исследуемых языков представлены все типы фразеологической вариантности: а) фонетические, б) лексические, в) морфологические, г) синтаксические, д) количественные. Подробно мы останавливаемся на каждом типе.

Варьирующие лексические единицы в составе фразеологизма находятся в различных отношениях с компонентами основной формы. В отличие от лексического варьирования, фонетическое варьирование среди ФЕ представлено довольно ограниченным количеством примеров. От явления морфологической вариантности ФЕ надо отличать употребление именного компонента в форме единственного или множественного числа, обусловленное логико-ситуативными факторами. В тех случаях, когда субъектом действия выступает имя со значением множественности, этот компонент приобретает форму множественного числа. Морфологические варианты создаются теми компонентами, которые имеют морфологическую парадигму изменения. Компоненты, не обладающие способностью формоизменения, не образуют вариантов. Синтаксические варианты создаются семантико-синтаксическими особенностями управляемого глагольного компонента. Количественное варьирование компонентного состава наиболее ярко проявляет себя в формулах речи – приветствиях, пожеланиях, проклятиях, модальных выражениях. У фразеологических единиц опускается обычно семантически избыточный компонент, в структуре ФЕ обычно занимающий постпозитивное положение.

Ключевые слова: азербайджанский язык, русский язык, соматические фразеологические единицы, фразеологическая вариантность.

Наличие вариантности фразеологических единиц в различных языках не подвергается сомнению и признается всеми исследователями единодушно. В этом вопросе среди исследователей нет разногласий, никто не спорит с тем, что фразеологические единицы могут иметь разные варианты. Проблема заключается в том, что разные исследователи по-разному понимают явление вариантности ФЕ, используют различные подходы в определении вариантных фразеологизмов и по этой причине выделяют различные типы вариантов.

Большая часть исследователей придерживается мнения, что вариантность следует рассматривать как видоизменение означаемого или означающего, не сопровождаемое нарушением тождества ФЕ, т. е. это такое видоизменение ФЕ, которое не отражается на ее способности указывать на один и тот же факт, предмет, действие. То есть, получается, что некоторые фразеологизмы, располагая несколькими формами для реализации одного значения.

Таким образом, некоторые фразеологизмы функционируют в речи в двух и более формах, одна из которых называется основной, а другая (или другие) – вариантной формой. Форма, которая обладает большей употребительностью и соответствует лексико-фонетическим и морфолого-синтаксическим нормам литературного языка, считается основной формой фразеологической единицы.

Некоторые исследователи не разграничивают понятия фразеологической синонимии и фразеологической вариантности, и все изменения, имеющие место в компонентном составе, относят к фразеологической синонимии [1, с. 121]. Другие исследователи рассматривают вариантность фразеологизмов как разновидность фразеологической синонимии – структурной или компонентной. Третья группа исследователей рассматривает фразеологическое варьирование как фонетическое и формальное и отрицают возможность лексического варьирования или считают ее проблематичной [2; 3].

Для выявления фразеологической вариантности следует учитывать необходимость единства внутренней формы фразеологизма и образа, скрепляющего грамматическую структуру и состав компонентов. Необходимо соблюдать также относительную тождественность синтаксической конструкции, в рамках которой происходит лексическая замена. Перечисленные выше признаки составляют основные характеристики фразеологической вариантности, все, что находится за их пределами, относится к синонимии.

Во фразеологической системе азербайджанского и русского языков представлены все типы фразеологической вариантности: а) фонетические, б) лексические, в) морфологические, г) синтаксические, д) количественные.

Лексические варианты

Варьирование лексического состава ФЕ является наиболее распространенным типом вариантности фразеологизмов. Варьирующие лексические единицы в составе фразеологизма находятся в различных отношениях с компонентами основной формы. Прежде всего – это синонимические отношения, а затем и отношения одного семантического поля. Термин и понятие «се-

мантическое поле» не имеют в современном языкознании однозначной трактовки.

Наиболее адекватно отражающей языковые факты представляется точка зрения, согласно которой семантическое поле представляет собой совокупность лексических единиц, объединенных парадигматически.

Один из двух вариантов фразеологических единиц носит стилистически нейтральный характер и лишен всякой стилистической окрашенности. Второй вариант носит стилистически маркированный характер, может обладать в зависимости от ситуации сниженной коннотацией, которая создается одним из компонентов.

Два варианта фразеологических единиц могут выявить различия с одной стороны с точки зрения степени и частотности употребления; и с другой стороны с точки зрения распространенности на определенной территории, ограниченностью ~ неограниченностью применения. Стилистически нейтральный вариант ФЕ имеет широкую сферу применения, употребляется чаще и является нормой литературного языка. Второй (стилистически маркированный) вариант фразеологической единицы имеет ограниченное употребление и территориально тоже ограничен, также в употреблении его чувствуется некоторая натянутость, неестественность.

Варианты ФЕ располагают также пейоративной коннотацией, однако степень пейоративности может быть различной. В.М. Мокиенко отмечает наличие многочисленной группы ФЕ, варьирующие компоненты которых связаны между собой отношениями одного семантического поля [4].

К таким единицам относятся: *acqapına* (досл., на пустой желудок /с пустого сердца; *boe ьgək ilə* «натошак»; *burun yeli vermək* *biynülü uuxarı qaldırmaq* (досл., /морду/голову держать в небе) «нос поднять».

Вариантность компонентов в анализируемых ФЕ, как нам представляется, связана не с явлением смещения значения, а с другими факторами. Например, с тем, что в каждом языке существуют метонимические формулы, которые допускают употребление «содержащего» вместо «содержимого», что и приводит к вариантности во фразеологизмах.

Единицы одного семантического поля способны создавать лексическую вариантность, которая граничит с синонимией.

Фразеологические единицы, вариантность которых обусловлена общей семой, представленной в семантической структуре лексических субститутов, представлены ограниченным количеством.

Фонетические варианты.

В отличие от лексического варьирования, фонетическое варьирование среди ФЕ представлено довольно ограниченным количеством примеров.

Те немногочисленные фонетические варианты фразеологических единиц, представленные в азербайджанском языке, возникли в силу различных факторов и удерживаются благодаря различным причинам. Так, например, фонетический вариант ФЕ *başını qarışdırmaq* «смешаться в голове» в значении «не быть в состоянии правильно разобраться в чем-либо» возник и удержи-

вается в языке потому, что компонент *qarışdırmaq* располагает несколькими значениями. Например: *başını qarışdırmaq* – заговаривать зубы; *baş qarışdırmaq* – занимать чем-либо (отвлекать внимание); *başı qarışmaq* – быть занятым, поглощённым какой – либо работой, углубиться в какую-либо работу.

Морфологические варианты.

От явления морфологической вариантности ФЕ надо отличать употребление именного компонента в форме единственного или множественного числа, обусловленное логико-ситуативными факторами. В тех случаях, когда субъектом действия выступает имя со значением множественности, этот компонент приобретает форму множественного числа.

Вариантность, образовавшаяся в результате употребления падежных форм, также объясняется разными причинами.

С одной стороны, и здесь наблюдается общая тенденция употребления вместо направительных падежей других падежных форм.

Среди морфологических вариантов, создаваемых глагольными компонентами, выделяются два вида: 1) единицы, функционирующие с суффиксом каузативной формы и без него, 2) единицы безразличные к временной форме глагольного компонента.

Вариантность по отношению к каузативному аффиксу возможна в том случае, если глагольный компонент в начальной форм ФЕ совмещает в себе оба значения: *başı aşağı etmək* «вгонять в краску / вогнать в краску (смущать, заставлять покраснеть, позорить)».

Как видим, морфологические варианты создаются теми компонентами, которые имеют морфологическую парадигму изменения. Компоненты, не обладающие способностью формоизменения, не образуют вариантов.

Синтаксические варианты.

Синтаксические варианты создаются семантико-синтаксическими особенностями управляемого глагольного компонента, например: *başına dəysin* – черта ли / черта ли кому в чём (выражение пренебрежения, сомнения в значимости, важности, необходимости кого-либо в чём-либо).

Как видим, семантическая особенность глагольного компонента сохраняет тождество двух единиц, а синтаксическая – образует их различие. Причем, семантическое тождество создается за счет общей семы варьирующегося глагольного компонента, хотя эти лексические единицы в свободном употреблении относятся к весьма отдаленным друг от друга семантическим группам. Например: *brəyi tələsmək* (сердце спешка) «спешить (о сердце)», «волноваться».

Синтаксические варианты образуются еще преобразованием именной конструкции в определительную конструкцию.

Количественные варианты.

Количественное варьирование компонентного состава наиболее ярко проявляется себя в формулах речи – приветствиях, пожеланиях, проклятиях, модальных выражениях.

У фразеологических единиц опускается обычно семантически избыточный компонент, в структуре ФЕ обычно занимающий постпозитивное положение.

Редукция компонентов, хотя и редко, но наблюдается и у ФЕ со структурой словосочетаний. Обычно опускается компонент, значение которого выражается одним из сохраняющихся компонентов.

В таких фразеологических единицах значение редуцировавшихся компонентов вбирают в себя элементы, они являются как бы семантически избыточными в структуре целого, что способствует функционированию сокращенного варианта, и абсолютно не отражается на плане содержания ФЕ.

В азербайджанском языке функционируют глагольные фразеологизмы экспрессивно окрашенные, которые образно характеризуют психическое состояние человека, например: *başı xarab olmaq* (дәli olmaq) – съехать (поехать, слететь) с ума / двинуться (подвинуться) умом / двинуться (сдвинуться) по фазе / гикнуться / помешаться / свихнуться / رهخنه / спятить (потерять рассудок); *ürəyi getmək* – падать в обморок / выпасть в осадок / отключиться (терять сознание) и т. д. [1, с. 137].

Продуктивную семантическую группу составляют глагольные идиоматические сочетания, которые образно и эмоционально обозначают действия, определяющие поведение человека, его отношение к труду, людям, социально-общественной жизни и т. д. Например: *başa mindirmək* – «сажать на голову»; *başa minmək* – садиться на голову / сесть на голову.

Глагольные идиомы-фразеологизмы с полной парадигмой участвуют в оппозициях по всем категориям и формам, свой- 480

ственным глаголам. К ним, в частности, принадлежит сочетание слов *başa gəlmək* (досл., приходит в голову) «вспомнить». Оно может иметь грамматические категории лица, числа, времени, залога, может выступать в неспрягаемых формах, а также в качестве имени действия, например: *başa gəlmək* – «воплощать в жизнь» (осуществиться, претвориться, сбыться, получиться);

По-видимому, к глагольным идиоматическим сочетаниям с полной парадигмой следует отнести и такие, которые могут употребляться и в положительном, и в отрицательном аспектах, но в речевой практике предпочитается выражать один из названных аспектов.

Основной путь образования глагольных идиоматических сочетаний в азербайджанском языке – это семантическое переосмысление свободных сочетаний слов, поэтому глагольные идиомы по своей грамматической структуре совпадают со свободными сочетаниями слов. Все глагольные идиоматические выражения можно разделить на два структурных типа:

1) глагольные идиомы, соответствующие по структуре словосочетаниям,

2) глагольные идиомы, соответствующие по структуре предло- жениям.

В зависимости от способа выражения стержневого компонента глагольные идиомы, соответствующие по структуре словосочетаниям, подразделяются на три группы: 1) субстантивно-глагольные, 2) глагольно-глагольные и 3) адвербиально-глагольные.

При подобных глаголах это окружение большей частью состоит из имён существительных в основном в дательном и в винительном падежах. Относительность значений глагольных слов в словосочетаниях обуславливает тесную семантическую связь между составляющими их компонентами. Вполне понятно, что такие словосочетания, как наиболее компактные, чаще всего использовались носителями языка в качестве вторичных номинаций фактов действительности. Например: *başın kəsmək* (досл., отрубить голову) «погубить кого-либо», *başına çıxmaq* (досл. выйти наверх, поверхность) «обнаружиться»; *başa çıxmaq* – 1. *baş başa minmək*; – «закругляться» / «подойти к концу (заканчивать)».

В качестве компонентов глагольных идиом часто употребляются существительные, обозначающие части тела (соматизмы), например: *başın aylandırmək* – «вскружить голову», *başın sallamaq* (досл. голову опустить) «вешать голову».

Именные компоненты субстантивно-глагольных ФЕ могут быть выражены формами косвенных падежей, например: *başından basmaq* (досл., давить с головы) «угнетать»; *başından basmaq* – ставить палки в колёса (намеренно мешать) / не давать ходу (подавлять). Субстантивно-глагольные ФЕ с именными компонентами в форме косвенных падежей, не получили в азербайджанском языке широкого распространения.

Именной компонент субстантивно-глагольных идиом, состоящих из трех компонентов, стоит, как правило, в форме дательного или винительного падежа, например: *başın odda soxmaq* (досл., сунуть голову в огонь) «лезть в огонь», *başını yorğanin altına soxmaq* (досл., сунуть голову под покрывало) притвориться (например, больным).

Трехкомпонентные субстантивно-глагольные идиомы в азербайджанском языке функционируют достаточно редко. Ещё меньшее распространение получили субстантивно-глагольные идиоматические сочетания более сложной конструкции (четырёхкомпонентные и пятикомпонентные), которые в азербайджанском языке наблюдаются редко: *kimin olsa da başında oturmaq* (досл., сесть на голову кого-либо) «сесть на чью-либо голову».

Широко распространены в сопоставляемых языках двухкомпонентные глагольно-глагольные идиоматические сочетания. Такие фразеологизмы состоят из двух компонентов: деепричастия и финитной формы глагола. Причем особо следует подчеркнуть, что глагольные идиомы рассматриваемого структурного типа в большинстве случаев генетически восходят к таким простым предложениям, сказуемые которых выражаются глаголами 3-го лица единственного и множественного числа настоящего и прошедшего очевидного времени и причастиями.

В системе глагольных идиоматизмов со структурой коммуникативных единиц немалое место принадлежит и соединениям слов, имеющим строение простых двусоставных распространенных предложений. Такие идиомы чаще всего состоят из трех компонентов. Глагольные идиоматизмы, сходные по структуре с двусоставными распространенными предложениями из четырех или более компонентов, встречаются редко. Например: *başında od yanır* (досл., на голове огонь горит) «чья-либо жизнь в опасности.

Глагольные идиомы со структурой односоставных предложений, в отличие от аналогичных идиом с двусоставными предложениями, характеризуются большей степенью обобщенности выражаемого ими смысла.

Внутрисемантические связи и отношения фразеологических единиц проявляются при их сравнительно-сопоставительном изучении, ср. следующие ФЕ: 1) ФЕ с именным компонентом в дательном падеже: *başına salmaq* – «толковать, объяснять»; *başına gəlmək* – (досл., на голову приходить) «случиться»; 2) ФЕ с именным компонентом в исходном падеже + глагол: *başından çıxmaq* (досл., из головы выйти) «забыть»; *başından çıxdı (unutdu)* – у меня это вылетело из головы.

Как видим, форма именного компонента зависит от того, каким падежом управляет глагольный компонент. В синтаксическом плане единицы почти всех подтипов составляют единое целое: они выступают сказуемыми различных типов подлежащих.

По степени семантической спаянности компонентов и мотив, мотивированности выводимого значения структурные подтипы охватывают единицы различных групп. Так, например, структурный подтип «Существительное + глагол» объединяет в себе фразеологические сращения, фразеологические единства: *bac tutmaq* (досл., голову держать) «руководить, главенствовать»; фразеологические сочетания: *bac tutmaq* – увенчаться успехом (состояться, удаваться, исполниться, сбываться).

Наиболее продуктивным из указанных подтипов является первый. Продуктивность его обеспечивается не только сравнительной многочисленностью глаголов, сочетающихся с именными компонентами, но семантической особенностью самих именных компонентов: один и тот же глагол может сочетаться как с конкретными, так и с абстрактными существительными. Причем, словосочетания с абстрактной семантикой имени значительно преобладают над сочетаниями с конкретными именами существительными.

С точки зрения семантического содержания компоненты глагольных фразеологизмов равноправны: наречное слово характеризует действие, выражаемое глаголом.

Большое место среди единиц этой группы занимают трехкомпонентные ФЕ. Грамматическим центром выступает постпозитивный глагол, перед которым располагаются управляемые им имена существительные в различных падежных формах.

В зависимости от того, в форме какого падежа стоит промежуточный именной компонент, структурный тип «Существительное в именительном падеже + Существительное в косвенном падеже + глагол» образует подтипы с существительными в различных косвенных падежах, например: дательный п.: *başına çıxmaq* (досл., в голову выйти) «нагнеть»; *başı xataya qoymaq* – (досл., голову под беду подставлять) «быть причастным к чему-либо неприятному»; *başına çıxmaq* – загнать (загнуть) салазки (подчинять своей воле), садиться, сесть на голову; *başı bəlalər zəkmək* – хлебнуть горюшка / хватить лиха.

С точки зрения семантики единицы всех этих подтипов обладают следующими общими признаками: 1) они выражают активные переходные действия; 2) для реализации этого значения они требуют подлежащего в форме падежа и дополнения, относящегося к препозитивному именному компоненту.

Кроме этих более или менее регулярных подтипов, встречаются и структуры, у которых препозитивный компонент относится к промежуточному члену, образуя тем самым простое двучленное словосочетание внутри ФЕ:

- 1) существительное в родительном падеже + существительное в именительном падеже + глагол;
- 2) прилагательное + существительное в дательном падеже + глагол;
- 3) числительное + существительное в именительном падеже + глагол;
- 4) местоимение + существительное в исходном падеже + глагол.

К многокомпонентным структурам относятся и ФЕ, состоящие из четырех и более компонентов. Они так же, как и двухкомпонентные и трехкомпонентные структуры, являются номинативными единицами, реализующими свое фразеологическое значение, вступая в связь с внешними дистрибутивными элементами.

Представляется целесообразным эксплицировать их структуру не по морфологической форме компонентов, а по типу связи, посредством которых соединены между собой члены сложного целого. С этой точки зрения многокомпонентные ФЕ образуют два более или менее регулярных типа:

- 1) ФЕ, компоненты которых связаны между собой различными типами связи;
- 2) ФЕ с прямой речью.

В первом структурном типе можно выделить два подтипа:

- а) ФЕ с подчинительными типами связи: *bacını ətündə saxlamaq* (досл., на макушке головы держа беречь) «обхаживать, оберегая от малейших неприятностей»;

baş qaldırmaq icazə verməmək (досл., не давать возможности поднять голову) «загружая работой, не давать ни минуты свободного времени»;

- б) ФЕ с подчинительными и сочинительными типами связи. Фразеологические единицы с прямой речью состоят как бы из двух частей: в первой части приводятся слова прямой речи, являющиеся семантическим центром ФЕ, а во второй – глагол, представляющий собой авторское слово.

Очевидно, единицы этих двух структурных типов восходят к пословицам и поговоркам, обладающим предикативностью. Однако употребление их в масдарной форме и в некоторых других формах, свойственных глаголу, способствовало переходу их к разряду номинативных единиц.

Среди многокомпонентных фразеологических единиц однообразием и регулярностью структуры выделяется сравнительно большее количество так называемых глагольных компаративных СФЕ.

Библиографический список

1. Байрамов Г. *Основы фразеологии азербайджанского языка*. Баку: Маариф, 1978.
2. Мирзалиева М. *Теоретические проблемы фразеологии тюркских языков*. Баку, 1995.
3. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград, 1977.
4. Мокренко В.М. *Противоречия во фразеологии и её динамика*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1977.

References

1. Bajramov G. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku: Maarif, 1978.
2. Mirzalieva M. *Teoreticheskie problemy frazeologii tyurkskih yazykov*. Baku, 1995.
3. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad, 1977.
4. Mokienko V.M. *Protivorechiya vo frazeologii i ee dinamika*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1977.

Статья поступила в редакцию 09.11.17

УДК 808.2 – 3

Gasanova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: gulistan160459@mail.ru

THE IMAGE OF A HAND SOME MAN IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL UNITS). The work is dedicated to description of Russian phraseological and paremiological units, in which the popular notion of the external beauty of a person is reflected. The material for the study is extracted from lexicographical sources and folklore. It is noted that the majority of phraseological units and paremias with the value of an external

feature are of a comparative nature. From the analysis of the material it follows that the contents of the linguistic image of man has an axiological, national-cultural, extralinguistic justification. The gender marking of the concept of "beauty" is noted. Traditional stereotypes and standards of female and male beauty are revealed in the Russian language picture.

Key words: handsome man, image, man, woman, phraseological units, paremiological units.

Г.А. Гасанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: gulistan160459@mail.ru

ОБРАЗ КРАСИВОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

Статья посвящена описанию русских фразеологических и паремиологических единиц, в которых отражается народное представление о внешней красоте человека. Материал для исследования был извлечен из лексикографических источников и фольклора. Установлено, что большинство фразеологизмов и паремий со значением внешнего признака имеют компаративный характер. Из анализа материала следует, что содержание языкового образа человека имеет аксиологическое, национально-культурное обоснование. Отмечается гендерная маркированность понятия «красота». Выявляются традиционные стереотипы и эталоны женской и мужской красоты в русской языковой картине мира.

Ключевые слова: красивый человек, образ, мужчина, женщина, фразеологические единицы, паремиологические единицы.

Человеческие представления об идеале красоты носят конкретно-исторический и национально-обусловленный характер. «Красота» чаще всего определяется в русском языке как гармония, единственная в своем роде особенность, вызывающая у человека позитивные эмоции, удовлетворяющая эстетическим потребностям человека.

Известно, что коллективные представления народа о каком-либо фрагменте действительности отражены, прежде всего, во фразеологизмах, пословицах и поговорках.

Настоящее исследование посвящено описанию фразеологических и паремиологических средств выражения национальных стереотипов и эталонов женской и мужской красоты в русском языке.

Фразеологические и паремиологические единицы, как известно, являются микрофрагментами языковой картины мира, имеющими ориентированный на человека характер.

Они характеризуют внешний и внутренний облик человека, его свойства, поведение, поступки. По словам В.А. Масловой, данные единицы существуют «не столько для того, чтобы описать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение» [1, с. 82]. Поэтому многие фразеологические единицы русского языка антропоцентричны, обращены на человека и от человека с его субъективным отношением к окружающему миру.

Другой важнейшей особенностью фразеологии и паремиологии является то, что в них отражается особое видение мира, национальное самосознание, менталитет носителей языка.

В русской фразеологии красота представлена очень многогранно, она сравнивается со многими человеческими ценностями и имеет как положительные, так и отрицательные коннотации.

Следует отметить гендерную маркированность эстетической оценки.

Фразеологические и паремиологические единицы, характеризующие человека по признаку биологического пола, представлены как в русском, так и в других языках мира.

Отраженное во фразеологизмах национальное понятие о красоте неразрывно связано с понятиями внешности, поведения и внутреннего мира человека. И.С. Кон отмечает, что внешность – «означивание основных свойств и качеств внутреннего мира». Она «обращена к другим людям» [2, с. 403] и вследствие этого способна передавать информацию о внутреннем мире той или иной личности, выявлять его индивидуальные качества и свойства.

Таким образом, красота – это явление, которое воспринимается чувственно и доставляет наслаждение своим видом. Ср.:

Красивый – Такой, который нравится своим внешним видом, правильностью линий, сочетанием красок, гармоничностью, благозвучностью (*человек, девушка, лицо, глаза, голос, походка, движения* [3, с. 241].

Красота – Совокупность качеств, которые доставляют наслаждение взору, слуху; все красивое, прекрасное [3, с. 242.]

Прежде всего, человек воспринимает другого человека зрительно. О том, что зрение является главным способом эстетического восприятия красивого и некрасивого свидетельствуют фразеологические единицы: *любо-дорого глядеть, одно загля-*

день, глаз не оторвешь, с одной стороны, и *смотреть тошно, оскорблять глаз своим видом и т.д.* с другой стороны.

Как показал анализируемый материал, большинство фразеологизмов со значением внешнего признака имеют компаративный характер. Это в основном устойчивые сравнения, в которых отражается специфическое национальное видение мира.

Внешний облик человека складывается из нескольких составляющих:

1) голова и её части; 2) тело; 3) ноги; 4) руки.

Части головы человека – это глаза, нос, рот, язык, уши, зубы и др.

Глаза – важная часть головы и лица человека. Стилистически нейтральному слову *глаза*, обозначающему орган зрения любого живого существа, соответствует устаревшее и поэтическое слово *очи*, которое в современном русском языке употребляется при стилизации. *Очи* – это глаза человека, причем красивые, большие, выразительные.

Грудь лебедина, походка павлина, очи соколы, брови соболя (посл.).

В русской языковой картине мира красивые глаза сравниваются с животным миром: *глаза, как у лани, как у газели, как у серны*; с растительным миром: *красивые, как цветок; голубые, как васильки, как незабудки*; с библейскими, фольклорными и мифологическими персонажами: *голубые, как у Эльфы; красивые, как у богини*.

Красота в русском языке ассоциируется с голубым цветом глаз. Голубой цвет здесь является символом не только внешней красоты, но и внутренней, душевной красоты.

Ср.: *«То была хорошенькая девочка лет восьми с голубыми, как васильки глазами»* (Григорович, Рыбаки).

Значимой для характеристики внешности человека является и форма глаз. Отрицательно оцениваются круглые глаза, *как у совы, как у филина*, а также узкие, маленькие глаза, *как щелки, щелочки, щели*.

Ср.: *Глядит как сова, выпучив глаза*.

Компаративные структуры, в которых глаза человека сравниваются с глазами животных, отрицательно характеризуют лиц мужского пола. Ср.: *волчьи глаза, бычачьи глаза (глаза как у быка), бараньи глаза* (глаза как у барана) и др. [4, с. 82].

Чисто национальный символ русской красоты – *соболиные брови*.

Соболиные брови – нар.- поэт. О чьих-то (особенно девичьих) темных, густых и шелковистых бровях [5, с. 68].

Сравнение *брови как у соболя* отталкивается от поэтической метафоры *соболек* «красивая девушка».

У красивого человека, по представлениям русских, *зубы белые, как сахар* (об ослепительно белых, здоровых и красивых зубах) и *ровные, как жемчужины*.

Ср.: *«У неё было прекрасное, классически правильное лицо, ... с прелестными алыми губами, из-за которых блестели два ряда великолепных жемчужных зубов»*. (Куприн. Поединок).

В русской фразеологии красивый человек описывается в образах молодости и здоровья.

Ср.: *Здоров, как Юрьева роса* – Устар. очень здоровый.

Выражение связано с языческим элементом обрядов весеннего земледельческо-скотоводческих праздников – *ка-*

танием по росе, как частью известной многим народам магии плодородия и очищения. Христианская церковь прикрепила этот срок ко дню святого Георгия, который в русских говорах называют Юрьевой росой. Юрьеву росу наделяли лечебным свойством [5, с. 601].

В самом соку – В полном расцвете сил.

«*Барышня же была в соку, в теле, горела румянцем, как заря!*» (Г. Успенский. «Скандал»).

В полном соку

«*Ему было... никак не более тридцати пяти или, много, тридцати семи лет, он был что называется мужчина в полном соку и цвете лет*» (Григорович. «Проселочные дороги») [6, с. 445].

В (самой) поре. – Устар. В полном расцвете сил.

Во всей поре

«*А женщина – то еще во всей поре. Чего доброго, пожалуй, выйдет за другого*». (Н. Успенский «Книжный магазин») [6, с. 344].

Все обозначенные выше фразеологические единицы являются синонимичными.

Неземная красота в русском языковом сознании ассоциируется с религиозными образами, с произведениями искусства. Ср.:

Красивый(ая) как бог.

Красив как ангел.

Однако божественная, ангельская красота – это не только внешняя красота, но и внутренняя: доброта, нежность, одухотворенность.

Наивысшую степень красоты выражают и фразеологизмы:

Писаная красавица – очень красивая девушка, женщина.

Слово *писать* здесь значит «раскрашивать, украшать, рисовать». (ср. писать картину «рисовать», живописец «художник»). Первоначально в обороте подразумевалось украшение косметическими средствами (румянами и т.п.).

Ср. поговорку *Хороша, как писаная миска*.

Смазливое личико (букв.: смазанное мазями, нарумяненное, напозаженное). [5, с. 356].

Как на картинке. Как картинка. «Очень красивый».

«– *А девушка-то красавица из себя, как картинка*» (Писемский. Богатый жених) [6, с. 196].

На Руси издавна признаком красоты считались белое лицо и румянец на щеках, что было свидетельством хорошего здоровья. Отсюда положительная тональность выражений:

бела, как молоко, как сметана, как мрамор;

лицо, румяное, как яблоко;

кровь с молоком.

Кровь с молоком: одобр. 1. О человеке со здоровым, цветущим, свежим цветом лица, с румянцем.

2. О чьем-либо свежем, румянном лице.

Выражение из русского фольклора, где соединились народные представления о красоте цвета: красного как кровь и белого как молоко [5, с. 271].

В русском литературном языке этот оборот в формах *как кровь с молоком*, *кровь с молоком* употребляется с 18 века. Ср.:

«*Настя – стройная, с лицом бело-розовым, тугим, то, что называется кровь с молоком, с кораллами на белой шее, с делано наивным, озорным взглядом голубых нежных глаз*». (Н. Задорнов. Могусюмка и Гурьяныч).

Ср.: также поговорки и поговорки:

Красная моя ягодка, яблочко мое наливное.

Кругла, пухла, бела, румяна, кровь с молоком.

Красная девка в хороводе, что маков цвет в огороде.

Мило не мыло, а беленькое личико.

И личиком бела, и с очей весела.

Бледный цвет лица характерен для нездорового человека, поэтому характеризуется отрицательно:

белый, бледный (как бумага, как мел, как мертвец, как мука, как полотно, как смерть, как стена).

Бледный как церковная мышь.

Красивыми считаются губки (девушки) *бантиком, сердечком;*

как малина, черешня.

У мужчин эталоном красоты является резко очерченный подбородок, прямой нос и нос с горбинкой.

Ср.: *нос круглый, с горбинкой – как у орла, как у филина, как у ястреба.*

Нередко красота оценивается по красоте кос.

Слово *косы* выступает в качестве одного из важных компонентов концепта «красота женщины».

Ср. его употребление в русских народных сказках:

«*Ах руса коса у нее до пояса*» (Дунай и Добрыня сватают невесту Князю Владимиру).

«*У нее была жена Настасья – золотая коса*». (Медное, серебряное и золотое царство). [7, с. 106].

См. поговорки и поговорки:

Коса – девичья краса

Красная коса – русая коса

Девичья коса – на всю Москву (на все село) краса.

Длинные мягкие светлые волосы сравниваются со льном, пухом, шелком:

Волосы светлые как лен – О шелковистых волосах светло-желтого цвета.

Волосы мягкие как лен, как пух, как шелк (о волосах, косе, очень мягких на ощупь и блестящих).

Телесная красота женщины связывается с понятием молодости, имплицитно выражающее идею красоты.

Символами грациозности и стройности молодой девушки в русском языковой картине мира выступают деревья *береза, осина и тополь*. Ср.:

Стройная как береза, как тополь

Осиная талия – «очень тонкая талия»

В.А. Маслова отмечает, что *береза* через цветовую символику (белый, чистый) предстает как символ грациозной красоты и чистоты [1, с. 113].

Дерево, дуб в русском языковом сознании выступают в качестве символов умственной ограниченности человека, и чаще такие образы связываются с лицами мужского пола:

дуб дубом

дубина стоеросовая «непонятливый человек, дурак, болван».

Красивую женщину отличают стройность, плавный и гибкий силуэт, изящная шея.

Если для обозначения стройной фигуры женщины используются национально-культурные символы *береза* и *тополь*, другие части тела (талиа, кожа, шея и т. д.) характеризуются элементами *нежная, стройная, атласистая, бархатная, гладкая, изящная, лебединая* и др. [8, с. 180].

Ср.: *кожа нежная, гладкая, как бархат, как шелк;*

шея, как у лебедя.

Грациозная, плавная походка красивой девушки запечатлена во фразеологизмах и поговорках, поговорках:

Лебединая поступь

Идет, словно павушка плывет.

Грудь лебедина, походка павлина, очи соколы, брови собо-лы.

В значении «красивая» в русском фольклоре используется прилагательное *красная*, чаще всего по отношению к девице, девушке. Ср.:

Красная девка (девица, девушка) – в народной речи – «красавица».

Оборот – устойчивое обозначение молодой красавицы из простонародья, часто употребляемое в фольклоре.

«Тепло ли вам, девицы? Тепло ли вам красные?» («Мороз-ко»).

«Обернулась красной девицей Василиса Премудрая и стала ковер ткать» («Царевна – лягушка»).

Ср. употребление данного слова в поговорках и поговорках:

Красная девка в хороводе, что маков цвет в огороде.

Красная, что райская птица; верна, что горлица;

Красней красного солнышка, ясней ясного месяца;

Девушки хороши, красные пригожи, да отколь же злые жены берутся.

В значении «красивая» в русском фольклоре используются и прилагательные *пригожая, прекрасная*.

Русский традиционный образ мужской красоты представлен в образе *доброго молодца* – храброго молодого человека крепкого телосложения, молодецкого вида.

Добрый молодец – народно-позт. одобр. О молодом человеке вообще.

Молодец – В народной поэзии: молодой человек, отличающийся храбростью, удалью. Это положительный герой многих сказок, были и т.п.

[5, с. 124].

В русской народной поэзии *добрый* постоянный эпитет к слову *молодец*.

Люблю молодца за обычай – одобрение чьего-либо поведения или поступка.

Слово *обычай* имеет устаревшее значение «умение, сноровка».

Буквально оборот значил «Люблю молодца за умение, сноровку».

У молодца не без золотца, у красной девушки не без серебреца (посл.).

Традиционным эталоном мужской красоты в русской языковой картине мира является и *богатырь* – сильный, здоровый, богатырского сложения человек. Его характеризуют эпитеты – прилагательные: *здоровый, здоровенный, здоровущий, дюжий* и эпитеты существительные: *здоровяк, бодряк, детина*.

«Богатырского сложения, здоровенный был детинушка!» (Н. Некрасов. Орна, мать солдатская) [9, т. 1, с. 604].

Богатырь – герой русских былин, воин, отличающийся необычайной силой, удалью, мужеством, умом.

«Из стольного города из Киева выезжали два могучие богатыря. Один богатырь Илья Муромец, Да другой молодец Добрынюшка Никитич» (Былина «Илья Муромец и сын его»).

В современном русском языке это слово употребляется в переносном значении по отношению к человеку большого роста, крепкого телосложения, сильному и смелому.

«Молодой малый, широкоплечий богатырь, работник... взялся проводить (Нехлюдова)». (Л. Толстой Воскресенье).

Данное образное значение отмечается и в производных.

Богатырский – Прил. к богатырь. *Богатырский эпос*.

// Такой, как у богатыря; могучий, сильный.

«Это был богатырского сложения человек, еще молодой и красивый» (Чехов. Сахалин).

Богатырство – отличительное качество богатырей: сила, удалство, отвага [9, т. 1, с. 101].

«Я вспомнила про богатырство дедово: – Ты, дядюшка, – сказала я, – должно быть, богатырь». (Н. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо»).

Ср. фразеологизмы:

Косая сажень в плечах – Богатырского сложения, очень широкоплечий.

Сажень – Одна из наиболее распространенных на Руси мер длины.

На Руси существовали разные виды сажени (дворовая, мостовая, трехаршинная). Косая сажень была самой длинной – от большого пальца вытянутой левой ноги по диагонали человеческого тела до конца указательного пальца поднятой вверх руки (216 см).

Косая сажень в плечах – народная гипербола, подчеркивающая богатырскую внешность [1, с. 112].

Как Илья Муромец – Фолькл. одобр. О сильном, здоровом, богатырского телосложения человеке.

Оборот образован семантическим переносом собственного имени Илья Муромец. Этот русский богатырь в народном эпосе (былинах) олицетворяет силу, ум, твердость духа. Слово Муромец связано с древним словом «мур», что значит «каменная стена». Этимологически значения «камень» и «стена» у этого слова тесно связаны друг с другом. Из этого возникает следующая аналогия: если *мур* – стена – «оплот», «крепость», а *камень* – «сила», «защита», то *муромец* – это «защитник народа, крепкий, неодолимый как стена» [5, с. 271].

Таким образом, в результате исследования выявились фразеологические и паремиологические единицы, обозначающие общие признаки, присущие вообще красивому человеку, и специфические признаки, характеризующие женскую красоту и мужскую красоту в русской языковой картине мира.

В русском традиционном эталоне красоты молодой женщины, девушки обязательными являются такие признаки как: румяный цвет лица, дородство, густые длинные светлые волосы; стройная фигура; плавность, неторопливость движений; горделивость походы, величавость.

Русский традиционный образ мужской красоты представлен в образе доброго молодца – храброго молодого человека крепкого телосложения, молодецкого вида, или в образе богатыря – здорового, сильного, рослого, богатырского сложения мужчины.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2004.
2. Кон И.С. *Открытие «Я»*. Москва: Политиздат, 1978.
3. *Учебный словарь сочетаемости слов русского языка*. Под редакцией П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. Москва: Русский язык, 1978.
4. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. *Словарь эпитетов русского литературного языка*. Ленинград: Наука, 1979.
5. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*. Санкт-Петербург: Фолио-Пресс, 1998.
6. *Фразеологический словарь русского языка*. Под редакцией А.М. Молоткова. Москва: Русский язык, 1986.
7. Раджабова Н.А., Самедов Д.С. Концепт «женщина» в русских народных сказках. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. В.З. Махачкала, 2009: 106 – 110.
8. Курбанисмаилова К.И. Эстетический концепт «женщина» (на материале фразеологических и паремиологических единиц даргинского и русского языков). *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Махачкала, Вып. 6, 2012: 175 – 181.
9. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1981 – 1985.
10. Даль В.И. *Пословицы русского народа*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1984.
11. Лебедева Л.А. *Устойчивые сравнения русского языка*: краткий тематический словарь. Краснодар: КГУ, 2003.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*. Moskva: Akademiya, 2004.
2. Kon I.S. *Otkrytie «Ya»*. Moskva: Politizdat, 1978.
3. *Uchebnyj slovar' sochetamosti slov russkogo yazyka*. Pod redakciej P.N. Denisova, V.V. Morkovkina. Moskva: Russkij yazyk, 1978.
4. Gorbachevich K.S., Hablo E.P. *Slovar' epitetov russkogo literaturnogo yazyka*. Leningrad: Nauka, 1979.
5. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. *Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-etimologicheskij spravocnik*. Sankt-Peterburg: Folio-Press, 1998.
6. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.M. Molotkova. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
7. Radzhabova N.A., Samedov D.S. Konzept «zhenschina» v russkikh narodnyh skazkah. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya*. V.Z. Mahachkala, 2009: 106 – 110.
8. Kurbanismailova K.I. 'Esteticheskij koncept «zhenschina» (na materiale frazeologicheskikh i paremiologicheskikh edinic darginskogo i russkogo yazykov). *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznaniya*. Mahachkala, Vyp. 6, 2012: 175 – 181.
9. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk, 1981 – 1985.
10. Dal' V.I. *Posloviцы russkogo naroda*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984.
11. Lebedeva L.A. *Ustojchivye sravneniya russkogo yazyka*: kratkij tematicheskij slovar'. Krasnodar: KGU, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.11.17

УДК 811.511

Gerlyak N.A., researcher, Department of Khanty Philology and Folk, BI Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Developments (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru

ON THE NOMINATION OF KITCHEN UTENSILS AND CROCKERY IN THE KHANTY LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE KAZYM DIALECT). The article studies basic principles of the nomination of objects of material culture of the Khanty people, in particular, their dishes and utensils that relate to the preparation and eating of food. The entire volume of the names of the kitchen

utensils and tableware have been distributed by private thematic fields (lexical-semantic groups). The analysis of the semantics of basic units allocated lexical-semantic groups is done. After consideration of the array of vocabulary under the thematic focus defines the following types of relationships reflected in the semantics of the search terms: under some function (to serve to perform specific actions to act as a vessel, etc.), to serve as a unit of measurement to be the object of attitudes (e.g. as aesthetically significant objects and works of art). In conclusion the author points to a characteristic feature of a large number of utensils and tableware Khanty – their versatility, which leads to semantic ambiguity and contextual conditionality of the meaning of words in speech use.

Key words: principles of nomination of clothing, taxonomy words, motivational signs, Kazym dialect of Khanty language.

Н.А. Герляк, науч. сотр. отдела хантыйской филологии и фольклористики, БУ Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск, E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru

О НОМИНАЦИИ КУХОННОЙ УТВАРИ И ПОСУДЫ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА)

Статья посвящена основным принципам номинации объектов материальной культуры народа ханты, в частности, – посуды, а также утвари, связанной с хранением, приготовлением и приемом пищи. Весь объем названий предметов кухонной утвари и посуды распределяется по частным тематическим полям (лексико-семантическим группам). Производится анализ семантики основных единиц выделенных лексико-семантических групп. После рассмотрения данного массива лексики под тематическим углом зрения определяются следующие типы отношений, отраженные в семантике искомых слов: соответствие некоторой функции (служить для выполнения конкретного действия, выступать в качестве сосуда и т. д.), служить единицей измерения, выступать объектом ценностных установок (например, в качестве эстетически значимых предметов и даже произведений искусства). В заключении указывается на характерный признак большого ряда предметов утвари и посуды у ханты – их многофункциональность, что ведет к семантической омонимии и контекстуальной обусловленности значения слов при речевом употреблении.

Ключевые слова: номинация, кухонная утварь, посуда, хантыйский язык, казымский диалект, лексико-семантическая группа.

В материальной культуре народа ханты важное место занимает посуда и утварь. Предметы кухонной утвари и посуды предназначены обслуживать самую важную потребность человека в приеме пищи, которая вызывает необходимость её приготовления с целью сделать более усваиваемой [1, с. 9].

Наиболее широкое из этих понятий, 'утварь', обозначает совокупность предметов какой-либо области применения, обихода. Различается утварь сельскохозяйственная, корабельная, церковная, домашняя, кухонная и др. [2, с. 537].

Посуда – обобщенное название предметов быта, используемых для приготовления, приема и хранения пищи. Как отмечал Г.В. Судаков в понятие «посуда» в русском языковом сознании уже в древности входили «посуда столовая (для подачи пищи на стол и для приема пищи)», поваренная (для приготовления пищи) и погребная (для хранения столовых запасов и готовой пищи)» [3, с. 163].

В финно-угорском языкознании вопрос о семантических полях 'кухонная утварь' и 'посуда' в той или иной степени освещался в работах таких исследователей, как И.П. Асанова [4], А.Н. Ракин [5], З.И. Рандымова [6] и др.

Об общих основаниях анализа тематической лексики хантыйского языка писали лингвисты-хантологи: А.Д. Каксин [7], С.В. Онина [8], Н.В. Новыхова [9], В.Н. Соловар [10], З.С. Рябчикова [11] и др.

Как справедливо отмечал Ф.П. Сороколетов, «исследовать лексику диалектов как систему – это значит исследовать состав и отношения элементов внутри тематических и лексико-семантических групп, изучать вопросы варьирования, исследовать семантические и экспрессивно-стилистические связи, отношения и оппозиции, проявляющиеся в отношениях синонимии, антонимии, омонимии, в отношениях общего и частного, в различной сфере употребительности; это значит исследовать связи и отношения активного и пассивного запасов лексики, слов диалектных и общенародных, терминологической (специальной) и нетерминологической (неспециальной) лексики» [12, с. 27].

Другой выдающийся лингвист, Д.Н. Шмелев, считал, что «группы слов, выделенные на основании предметно-логической общности, во многих случаях характеризуются и некоторыми общими для них собственно языковыми признаками» [13, с. 104].

В современной лингвистике перспективным признается изучение номенклатуры кухонной утвари и посуды в составе тематических групп (ТГ) – объединений слов, основывающихся «на классификации самих предметов и явлений» [14, с. 231]. Исследование указанных ТГ как системных образований предполагает их разбивку на семантические группы (и подгруппы). В основе такого деления лежат лексико-семантические связи словесных единиц.

Так, лексемы, называющие кухонную утварь, в хантыйском языке подразделяются на следующие лексико-семантические

группы: «общие наименования посуды», «названия сосудов и приборов, предназначенных для приема пищи», «наименования кухонной утвари и посуды, необходимой для приготовления пищи и напитков», «наименования кухонной утвари и посуды, используемой для длительного хранения съестных припасов и подачи продуктов на стол», «наименования кухонной утвари и посуды, предназначенной для бытовых нужд», «предметы гигиены».

Лексико-семантическая группа (далее ЛСГ) «общие наименования посуды». Наиболее употребительными в этой группе являются следующие слова (и сложные слова): *an sɒn* 'посуда' (букв.: *an* 'чашка' + *sɒn* 'кузовок'), *an pūt* 'посуда' (букв.: *an* 'чашка' + *pūt* 'кастрюля, котел'), *jinɕ pōnti tɛl* 'посуда', *līpi* 'посуда, сосуд, емкость', *tɛl* 'сосуд, посуда'.

Например: *Mōliti tɛl tūwa, ɕintem tekneš* 'Принеси какую-нибудь посуду, кузов наполнился'; *Mōliti līpi tājlen?* 'Какой-нибудь сосуд есть?'

В ЛСГ «посуда и сосуды, предназначенные для приема пищи» включены лексемы, объединенные по родо-видовому признаку: «предмет, предназначенный для приема пищи»: *šaj an*, *šaj jañši an* 'чайная чашка', *an pūs*, *šaj an pūs* 'блюдец', *lētī an* 'чашка для еды' (букв.: *lētī* 'есть' + *an* 'чашка'), *jūɕ an* 'деревянная чаша для рыбы, мяса', *ɕūl an* 'деревянная удлиненная чаша' (по краям которой клалась вареная рыба, а в середине была «макалка» из ухи и соли), *kewan* 'бутылка', *āstākan* 'стакан', *kūrška* 'кружка', *pūwəŋ kūrška* 'кружка с дужкой', *šarka* 'чарка, рюмка'. К столовым приборам, предназначенным для приема пищи, можно отнести: *hali* 'ложка', *wūlka* 'вилка', *keši* 'нож'.

Например: *Saj anət tɛlɛjewa šajən punman (wollət)* 'Чашки полностью наполнены чаем'; *In ōwəs pūwən, pa in katra seña lanti-ɕir ewəlt šeš kewan wɛrlət. Nāl kewan ši wɛrlət. (Katra ši wɛrsət, šiməš kewanət)* 'На севере в старину из мучных мешков делали бутылки. Четыре бутылки выходило из одного мешка (в старину были такие бутылки); *Imi ɕɔɕəlmən ši jāŋɕəl, in ewel pāti an ākətmən, pūt, kāt hali, kāt keši, ōltaɕilaɕ, lētōtlaɕ mōjləlen meŋ-ne iti ši ākətsəlle* 'Жена забегала, для дочери стала собирать котел, две ложки, два ножа, постель, продукты, как невесту стала собирать'.

ЛСГ «наименования кухонной утвари и посуды, необходимые для приготовления пищи и напитков»: *šaj pūt* 'чайник' (букв.: *šaj* 'чай' + *pūt* 'котел'), *ɕūl jɔša* 'вертел для рыбы', *jepəs* 'вертел', *jōš* 'вертел, шампур', *šampōr* 'шампол', *kew kartan* 'сковорода', *kūšəm jūɕ* 'палочка для короба' (лучинка, палочка для разжигания костра), *lōtɕrəŋ nālɕp keši* 'нож с рукояткой из олова', *sɔtɕp* 'ножны', *pūt* 'котел', *pūt jūɕ* 'таган', *kew pūt* 'чугунный котел', *sōɕta pūt* 'кувшин, крынка', *kōršok* 'горшок, крынка', *kartan* 'металлическая чашка, сковорода', *ɕūl hāɕəsti keši* 'нож для чистки рыбы', *hāñ ewətti keši* 'нож для резки хлеба', *šōɕri* 'нож с узким лезвием', *lij* 'поварешка, черпак', *jūɕ lij* 'деревянная поварешка', *hāñ sməsti kār* 'лопата, которой ставят хлеб в печь', *səɕəl* 'доска', *šōmpɛl*

‘берестяной черпак, сосуд’, *saj* ‘кушенка’ (чуман), *rəšafa* ‘решето’, *χōš* ‘рожон для сушки рыбы в юрте’, *χūl wertī səχəl* ‘доска для обработки рыбы’.

Например: *Wōχsar* *ōχəl* *sōχta pūt lipija metšeti ān weratsəlle*, *a tər χūw nōlāl lipija metšəsle pa isa lētōt ləsle* ‘Лиса голову в кувшин затолкать не смогла, а журавль длинный клюв внутрь засунул и все съел’; *Χor pəŋχəl wəŋ keši* ‘Большой нож как лопатка быка’; *Saj pūtem si kawəwəl* ‘Чайник=мой кипит’; *Kew pūtəl nik tāχertəs* ‘Котел повесил к огню’; *Χūl wertī səχləm isa nimpələsi* ‘Доска для обработки рыбы покрылась слизью’; *Χūlen joša jošte* ‘Рыбу на вертел насади’; *lki tijəŋ sōχri lōχtəs* ‘Мужчина нож наточил’.

ЛСГ «наименования кухонной утвари и посуды, предназначенных для длительного хранения съестных припасов и подачи съестных продуктов на стол»: *səl* ‘берестяная чашка, тарелка для хранения пищи’, *χint* ‘кузов для сбора и хранения ягод’, *kərawnek* ‘корневатик, использовался для хранения домашней утвари, пищевых продуктов’, *kūker* ‘берестяной кузов для хранения продуктов’, *kūšəm* ‘берестяной короб’, *pitən* ‘бидон’, *panka* ‘банка’, *karti χōšar* ‘жестяная банка’, *kewan lis χōšar* ‘банка’, *sakkar pōnti an* ‘сахарница’ (букв.: *sakkar* ‘сахар’, + *pōnti* ‘ложить’, + *an* ‘чашка’), *sakkari an* ‘сахарница’, *sōl pōnti an* ‘солонка’ (букв.: *sōl* ‘соль’, + *pōnti* ‘ложить’, + *an* ‘чашка’), *wuj pōnti an* ‘масленка’ (букв.: *wuj* ‘масло, жир’, + *pōnti* ‘ложить’, + *an* ‘чашка’), *ēsəm jīŋk pōnti lipi* ‘молочник’, *sat* ‘садок для хранения живой рыбы’ *χir* ‘мешок, сумка’, *panne χir* ‘мешок из рыбьей кожи (налима), используемого для хранения различных домашних вещей, главным образом муки’, *kāšes* ‘ящик для сохранения ягод в лесу’, *lōras* *ōχəl* ‘короб для хранения и перевозки продуктов’, *laraš* ‘ящик для продуктов’.

Например: *In imi wəŋ panne*, *wəŋ sōχ χirəl aləmləlle pa nīk tałləle* ‘Жена собрала вещи, взяла большой мешок из налимьей кожи и потащила к берегу’; *χint mōχtī pitəs* ‘Кузов продырявился’; *Laraš ewəlt lētōtāl nōχ joχətsəle* ‘Он вытащил из ящика продукты’.

ЛСГ «наименования кухонной утвари и посуды, предназначенной для бытовых нужд»: В состав группы были включены лексемы, называющие предметы, используемые в быту для различных бытовых нужд: умывания, мытья посуды, стирки или емкостей, предназначенных для переноски воды и сбора дикоросов: *pōška* ‘бочка’, *qmpri* ‘ковш’, *karti an* ‘корыто’ (букв.: *karti* ‘железный’ + *an* ‘чашка’), *χūr* ‘корыто’, *tas* ‘таз’, *wetra* ‘ведро’, *āləŋ pūt* ‘бак’ (букв.: посуда с крышкой), *l’ōχitijəlti pūt* ‘умывальник’, *l’ōχetijəlti χūr* ‘корыто для умывания’ (ванна), *kənas* ‘кадка’, *lōrəχ* ‘ковш для черпания льда’, *jīŋk jīŋəl* ‘кузов для переноски воды’, *wōšəp* ‘берестяной кузов для сбора ягод’.

Например: *Χūlijen ewəlt χūr at wəχsən* ‘У рыбки корыто надо было попросить (тебе)’; *l’ōχitijəlti pūt lōtsəm* ‘Я купил умывальник’; *Tālaŋ wetra jew weləsm* ‘Целое ведро окуней добыл’.

ЛСГ «наименования отдельных частей кухонной утвари и посуды»: *āl* ‘крышка, покрывка’, *lōχəstōt* ‘точило’, *leštan* (*kew*) ‘точильный брусок’, *pūləp* ‘пробка’, *kūrška nren* ‘ручка (дужка) кружки’, *puw* ‘хвост (ручка) ножа’, *keši nāl* ‘ручка (рукоятка) ножа’, *šaj pūt nōl* ‘носик чайника’. Например: *Māta jām leštan kew šī rāχəs* ‘Какое хорошее точило попалося’.

К кухонной утвари также относятся и ЛСГ «предметы гигиены»: *wōtləp* ‘деревянные стружки, используемые для хозяйственных и гигиенических нужд’, *wōtləp mōŋχəli* ‘тряпка из стружек для стола, посуды’, *wenš mōŋχtī sōχ* ‘полотенце’. Например: *Wōtləpən jošəlaŋ mōŋχəli* ‘Стружкой руки вытри’.

Хантыйская национальная посуда складывалась веками и была более приспособлена для приготовления блюд национальной хантыйской кухни. Так, народ ханты широко пользовался берестяной или деревянной посудой, так как в ней дольше сохранялись продукты. Пользовались утварью из пихтовой коры, прутьев, корня кедр, черемуховых пластин. Некоторые предметы были многофункциональными (например, чуман применяли в качестве тарелки, ковши для воды, в нём хранили ягоды, держали рыбу).

В стародавней жизни народа широко использовались определенные предметы (например, изделия из дерева, бересты), а в наше время они заменены другими предметами (или аналогичными, но из другого материала), то выходят из употребления и слова, называющие их (перешли в пассивный слой лексики или получили новую смысловую нагрузку). Примеры из хантыйского языка явно подтверждают это: *səl* ‘большая чашка или тарелка из бересты’, *lji* ‘большая деревянная ложка’ (для помешивания), *jūχ an* ‘деревянная чаша для рыбы, мяса’, *kūker* ‘берестяной кузов для хранения продуктов’, *wōtləp* ‘стружка, используемая для хозяйственных нужд’, *šūmpəl* ‘берестяной черпак’ и т.д.

Таким образом, тематическая группа «кухонная утварь и посуда» многочисленна по составу: она насчитывает около 70 лексических единиц (что составляет 23,3% от общего числа зафиксированных лексем). На наш взгляд, эти цифры отражают реальное положение дел, поскольку общий объем названий предметов кухонной утвари и посуды распределяется по нескольким частным тематическим полям (лексико-семантическим группам).

Анализ семантики основных единиц лексико-семантических групп позволяет сделать два общих вывода. В семантике слов, обозначающих кухонную утварь и посуду, отражаются определенные типы отношений: соответствие некоторой функции (предмет служит для выполнения конкретного действия, выступает в качестве сосуда и т. д.), обозначение роли предмета как единицы измерения, указание на некоторую ценность (например, эстетическую). Еще один экстралингвистический фактор – многофункциональность целого ряда предметов утвари и посуды у ханты – в языковом отношении ведет к семантической омонимии и контекстуальной обусловленности значения слов при речевом употреблении.

Библиографический список

1. Гончарова Л.И. *Наименования посуды и кухонной утвари в воронежских говорах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2012.
2. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Ок. 57000 слов. Под редакцией чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1989.
3. Судаков Г.В. *История русского слова*. Департамент образования Вологодской обл., Вологодский гос. педагогический ун-т. Вологда: ВГПУ, 2010.
4. Асанова И.П. *Лексика, отображающая крестьянский быт, в мордовских языках: этнолингвистическое исследование*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Йошкар-Ола, 2007.
5. Ракин А.Н. Лексика материальной культуры в пермских языках. *Финно-угорский мир. Международный научный журнал*. Саранск, 2013.
6. Рандымова З.И. Бытовая лексика приуральских ханты. *Народы северо-западной Сибири*: сборник. Под редакцией Н.В. Лукиной. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1994; Вып. 1: 113 – 119.
7. Каксин А.Д. Хантыйские заимствования из русского языка в области лексики, связанной с бытом и хозяйственной деятельностью (на материале казымского диалекта). *Языки коренных народов Сибири*. Сборник научных трудов. Вып. 5. Новосибирск, 1999: 221 – 224.
8. Онина С.В. *Отраслевая лексика хантыйского языка: словарный состав, связанный с оленеводством*: монография. Мар. гос. ун-т. Йошкар-Ола. 2003.
9. Новыхова Н.В. *Заимствованная лексика хантыйского языка (на материале казымского диалекта)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
10. Соловар В.Н., Гатченко В.Д., Тарлин П.Т. *Промысловая лексика хантыйского языка*. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010.
11. Рябчикова З.С. *Семантическая лексика хантыйского языка*: монография. Изд. 2-е, доп. и испр. Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2014.
12. Сороколетов Ф.П. Традиции русской советской лексикографии. *Вопросы языкознания*. 1978; 3: 26 – 42.
13. Шмелев Д.Н. *Очерки по семасиологии русского языка*. Москва: Просвещение, 1964.
14. Филин Ф.П. *Очерки по теории языкознания*. Институт русского языка АН СССР. Москва: Наука, 1982.

References

1. Goncharova L.I. *Naimenovaniya posudy i kuhonnoj utvari v voronezhskih govorah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2012.

2. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Ok. 57000 slov. Pod redakciej chl.-korr. ANSSSR N.Yu. Shvedovoj. 20-e izd., stereotip. Moskva: Rus. yaz., 1989.
3. Sudakov G.V. *Istoriya russkogo slova*. Departament obrazovaniya Vologodskoj obl., Vologodskij gos. pedagogicheskij un-t. Vologda: VGPU, 2010.
4. Asanova I.P. *Leksika, otobrazhayuschaya krest'yanskij byt, v mordovskih yazykah: etnolingvisticheskoe issledovanie*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Joshkar-Ola, 2007.
5. Rakin A.N. *Leksika material'noj kul'tury v permskih yazykah. Finno-ugorskij mir. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. Saransk, 2013.
6. Randymova Z.I. *Bytovaya leksika priural'skih hanty. Narody severo-zapadnoj Sibiri*: sbornik. Pod redakciej N.V. Lukinoj. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 1994; Vyp. 1: 113 – 119.
7. Kaksin A.D. *Hantyskie zaimstvovaniya iz russkogo yazyka v oblasti leksiki, svyazannoj s bytom i hozyajstvennoj deyatel'nost'yu (na materiale kazymского dialecta. Yazyki korennyh narodov Sibiri*. Sbornik nauchnyh trudov. Vyp.5. Novosibirsk, 1999: 221 – 224.
8. Onina S.V. *Otraslevaya leksika hantyskogo yazyka: slovarnyj sostav, svyazannyj s olenevodstvom*: monografiya. Mar. gos. un-t. Joshkar-Ola. 2003.
9. Nov'yuhova N.V. *Zaimstvovannaya leksika hantyskogo yazyka (na materiale kazymского dialecta)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
10. Solov'ov V.N., Gatchenko V.D., Tarlin P.T. *Promyslovaya leksika hantyskogo yazyka*. Hanty-Mansijsk: IIC YuGU, 2010.
11. Ryabchikova Z.S. *Somaticheskaya leksika hantyskogo yazyka*: monografiya. Izd. 2-e, dop. i ispr. Hanty-Mansijsk: Print-Klass, 2014.
12. Sorokoletov F.P. *Tradicii russkoj sovetskoj leksikografii. Voprosy yazykoznaniya*. 1978; 3: 26 – 42.
13. Shmelev D.N. *Ocherki po semasiologii russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1964.
14. Filin F.P. *Ocherki po teorii yazykoznaniya*. Institut russkogo yazyka AN SSSR. Moskva: Nauka, 1982.

Статья поступила в редакцию 01.11.17

УДК 821.161.1.-93

Gubina N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philology and Elocution, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ninochka4@mail.ru

A NOVEL “THE WHIP OF GOD” AS THE TOP OF CREATIVE EVOLUTION OF E.I. ZAMYATIN. The article deals with the last, unfinished novel of E.I. Zamyatin – “The Whip of God” – from the point of view of the poetics of titles. The researcher applies a method of metatext construction and analysis. The foreshortening makes it possible to assume with the greatest probability the possible plot of the work, the significance of individual themes, images, and motifs. Comparison of the novel with the play “Atila”, archival information and memoirs of contemporaries about Zamyatin's plans allows to draw conclusions that the historical novel about the leader of the Huns was to become the pinnacle of the writer's creativity. The author planned not only to recreate the scale of the personality of Atila and the grandeur of the era, but also to show the significance of the writer's image as a witness and participant in history, as well as the fatal, fateful power of the relationship between man and woman.

Key words: E.I. Zamyatin, “The Whip of God”, nominative aspect, title, reconstruction, evolution.

Н.В. Губина, канд. филол. наук, доц. каф. филологии и сценической речи Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru

РОМАН «БИЧ БОЖИЙ» – ВЕРШИНА ТВОРЧЕСКОЙ ЭВОЛЮЦИИ Е.И. ЗАМЯТИНА

В статье рассматривается последний, неоконченный роман Е.И. Замятина «Бич Божий» с точки зрения поэтики заглавий. Автор применяет разработанную им ранее методику построения и анализа метатекста названий одного автора. Такой ракурс позволяет с наибольшей долей вероятности предположить возможный сюжет произведения, значимость отдельных тем, образов, мотивов. Сопоставление романа с пьесой «Атилла», архивными сведениями и воспоминаниями современников о планах Замятина позволяет сделать выводы: исторический роман о вожде гуннов должен был стать вершиной творчества писателя. Автор планировал не только воссоздать масштаб личности Атиллы и грандиозность эпохи, но и показать значимость образа писателя как свидетеля и участника истории, а также роковую, судьбоносную силу отношений мужчины и женщины.

Ключевые слова: Е.И. Замятин, «Бич Божий», номинативный аспект, заглавие, реконструкция, эволюция.

Роман «Бич божий» – последнее произведение Е.И. Замятина – обделен вниманием критиков и литературоведов по сравнению с более ранними крупными произведениями писателя (роман «Мы», повести «Уездное», «Алатырь» и т. д.). Основная причина тому – незавершенность произведения. Автор успел закончить лишь первую часть романа, повесть «Детство Атиллы». Однако масштабность эпической формы, выбранной писателем, многолетняя подготовка материала позволяют предположить, что произведение должно было стать итогом философских, историко-философских, художественных исканий Е.И. Замятина. Сам автор определял глобальность замысла: «Эпоха, когда состарившаяся римская цивилизация была смыта волною молодых народов, хлынувших с востока, <...> показалась мне похожей на нашу необычайную эпоху, огромная фигура Атиллы, двинувшего против Рима все эти народы, увиделась мне в ином, нетрадиционном освещении» [1, с. 398]. За этими словами угадывается стремление автора создать портрет знаковой, эпохальной личности – образ субъекта, логически выкристаллизовавшийся на протяжении всего творческого пути художника.

Сложность изучения романа «Бич божий» заключается в специфике текста, состоящего из вербализованной части, повести «Детство Атиллы», и невербализованных потенциальных замыслов художника, восстановить которые можно лишь гипотетически, с известной долей вероятности.

Разработанная нами ранее методика анализа метатекста заглавий позволяет сделать попытку реконструкции романа, а значит, говорить о его значимости для творчества писателя в целом [1; 2; 3].

Заглавие «Детство Атиллы» применяется нами условно. И.Е. Ерыкалова приводит несколько планов будущего романа, которые свидетельствуют о масштабности невоплощенного замысла: «В парижском архиве Замятина сохранился план исторического повествования “Скифы” в четырех частях: I – “Империя и он”; II – “Дневник историка Приска”; III – “Бич Божий”; IV – “Судьба. Венец”. А. Шейн приводит еще один план: “Роман “Бич Божий” предполагался в четырех частях: “Накануне”; “Дневник Приска”; “Меч” и “Невеста”, <...> первые семь глав представляли лишь половину первой части или одну восьмую всего текста». Роман «Бич Божий», опубликованный впервые в Париже в 1938 году, и представляет собой эти первые семь глав о детстве Атиллы и его жизни заложником в Риме при дворе императора Гонория» [2, с. 145].

Однако если совместить эти два свидетельства опять же на уровне номинации частей романа, то получим пунктирно намеченный сюжет произведения:

1. «Накануне» – «Империя и он»: встречаются равные по масштабам личность и государство, намечается их противостояние, онтологическая оппозиция, которая определит будущее.

2. «Дневник историка Приска» – «Дневник Приска»: это самая неизменная часть повествования. То есть образ Приска намечен автором окончательно, герою предназначено стать свидетелем эпохи и сформировать для потомков образ этого будущего. Поэтому крайне важно проанализировать образ, уже созданный Замятым в написанной части романа. Словосочетание «дневник историка» дает удивительное сочетание беспристрастности и, одновременно, субъективности будущего повествования. Возникают мотивы «текста в тексте» и намечена значимость образа историка – «поэта эпохи».

3. «Бич Божий» – «Меч»: эти метафоры образа главного героя в соположении до определенной степени поясняют друг друга, хотя и не отменяют возможных интерпретации заглавия романа, которые мы приведем ниже.

4. «Судьба. Венец» – «Невеста»: брачный венец становится венцом судьбы, невеста – ее приговором и вершиной одновременно. Это вполне соотносится с сюжетом пьесы: притяжение настоящего мужчины и настоящей женщины, «железа и магнита» (Ф. Ницше) – сильнее, гораздо губительнее всех стихий, катаклизмов, исторических бурь. И смерть Атиллы от руки невесты преддана его страстью и волей.

Заглавие «Бич божий» – итог, вершина эволюционной лестницы творчества писателя, венчающая метатекст названий в целом и отдельные парадигмы, подпарадигмы внутри него. Название романа завершает субъектную группу, определяя нарастающий интерес автора к субъекту, личности. С точки зрения общей семантики заглавие «Бич божий» характеризуется удвоенной субъектностью: «бич» – существительное, субъект грамматический, «божий» – притяжательное прилагательное, указывающее на субъект (бог). Это полное заглавие (S+P), завершающее группу аналогичных названий: «Повесть о человеке» – «Сподручница грешных» – «Мученики науки» – «Бич божий». Такое объединение выявляет ряд существенных смысловых соотношений. Внутри группы наблюдается общность христианской тематики. Однако три первых названия характеризуют субъект как помещенный в общество, а заглавие «Бич божий» ни в одном семантическом компоненте не подразумевает социальности. Можно сделать вывод: автор выводит субъект за рамки социума, более того, личность героя ставится над обществом подобно богу.

Логично предположить две сферы пространства в романе – социальную и антисоциальную. При этом, если ранее автора больше интересовала территория Власти, то в романе антисоциальный континуум является основным.

Тема бога, его осмысления вводит название «Бич Божий» в парадигму ментальных названий и позволяет предположить психоаналитический подтекст произведения.

Диалектически сопоставленные лексемы заглавия – «бич» (коннотации «агрессия, боль, страх, унижение, наказание») и «бог» (коннотации «любовь, милосердие, всепрощение, благодать») – отражают двойственную мотивировку текста идеями Ф. Ницше и В. Соловьева. Части названия соотносятся соответственно «бич» – с философией немецкого мыслителя, «бог» – с идеями русского. Более того, заглавие романа в целом обнаруживает полемическую связь с названием «Краткая повесть об Антихристе» В. Соловьева. То есть произведение Е.И. Замятина коррелирует с текстом, в свою очередь также ориентированным на идеи двух философов.

Лексема «бог», используемая Замятым как часть заглавия, находится в тесной ассоциативной связи с понятием «творение», то есть обнаруживает космогонический аспект. Но при использовании слова «бог» в качестве определения к существительному «бич» космогония переходит в эсхатологию. Таким образом, уже на уровне заглавия романа Замятин обнаруживает диалектику «космогония/эсхатология», присущую его творчеству в целом.

Если включить подзаголовок сохранившейся части романа «Детство Атиллы» в метатекст названий произведений Е.И. Замятина, окажется, что имя героя – единственный случай повторения слова, то есть этот образ вынашивался автором со времени подготовки к написанию исторической пьесы «Атилла» вплоть до смерти писателя. В связи с этим пьесу можно рассматривать как сюжетный каркас будущего романа. Несомненно, в последнем произведении возросло мастерство автора, и, кроме того, перемена места жительства (эмиграция) дала ему возможность писать то, на что в советском государстве был наложен запрет. Однако уже в пьесе Замятин использует космогонический сюжет, адаптированный к коммунистической идеологии: герой-демиург

из народа перестраивает мир, ведет массы к свержению старого государства императоров.

О процессе работы над пьесой сам Е.И. Замятин вспоминал: «Чтобы войти в эпоху Атиллы (для пьесы), потребовалось уже около двух лет, пришлось прочитать десятки русских, французских, английских томов, дать три текстовых варианта. Совершенно независимо от того, что пьеса до сцены так и не дошла, – все это оказалось только подготовительной работой к роману» [3, с. 29]. Заглавия пьесы и романа выстраиваются в один смысловой ряд (синтагму) «Атилла – Бич божий», обладающий богатым смысловым потенциалом. Отметим, что среди окружения Замятина и сам роман нередко назывался «Атилла».

1. Атилла – это бич божий, то есть наказание христианскому Риму в виде нашествия язычников, ниспосланное за грехи.

2. Атилле – бич божий. По сюжету пьесы герой-воин, находящийся на вершине славы, внезапно гибнет от руки женщины. Атиллу постигла кара бога.

3. Атилла – бич, обращенный против бога. Герой отрицает бога, свергает его. Атилла – новый бог, Антихрист, пытающийся заменить старого бога.

4. Атилла – божий. Он ненавидит бога, пытается нанести ему удар, но с точки зрения бессознательного, релятивизация противоположностей естественна, поэтому, ненавидя бога, пытаясь его свергнуть, Атилла действует во имя божие.

Противопоставление «Атилла» – «бог» отражает более общую философскую оппозицию «язычество» – «христианство», организующую текст романа. Так, в повести «Детство Атиллы» автор выстраивает два типа пространства: интенсивное христианское пространство большого города (Рим, Константинополь) и экстенсивное языческое (степь, поселение гуннов). Первое – территория социума, цивилизованных людей, второе пространство асоциально, занято варварами, скотами (в представлении римлян). Автор многократно подчеркивает сохраняемую гуннами связь с природой, животным миром. Сам Атилла «учился стоять, хватаясь за ноги стреноженных лошадей» [1, с. 510]. В Риме единственная родственная душа для юного варвара – волк в клетке, даже римскую науку лгать мальчик познает через охотничью метафору: «Мне хочется смеяться», – сказал Атилла. «Нельзя! – голос у Адолба был злой. – Здесь нельзя, это – не дома». Горбун посмотрел на Атиллу теплыми, как шерсть, глазами. «Здесь нужно лгать, мальчик», – сказал он. «Что это – лгать?» – спросил Атиллу. Горбун обернулся к Адолбу: «Объясни ему ты». Адолб сказал: «Ты помнишь, мы ходили на лисицу? Ты помнишь, мы смотрели ее следы?». Атилла увидел гладкий голубой снег и на нем – чуть посинее – следы лисьих пальцев, следы были вывернутые, лисица бежала, пятясь задом. «Она пяталась, чтобы обмануть собаку, – продолжал Адолб. – Здесь кругом тебя собаки, помни это». Атилла кивнул молча, теперь он понял» [1, с. 522].

За социальным пространством Е.И. Замятин закрепляет мифологему рая. В рассказе «Пещера» рай проходит регрессивный путь, который логически завершается в романе. Рай в конечной формуле становится адом. «Каменная река Рим» ассоциируется с подземными реками, текущими в царстве смерти. Впечатление усиливается многократно упоминаемыми признаками тлена, разложения. Так, главное зрелище римлян – расчленение тела на показательные операции Язона. Искусственные запахи духов, благовоний маскирует тлетворный запах разлагающейся плоти. Здоровые тела уничтожаются в угоду больным.

Духи, дух, душа – однокоренные слова. Но лишь первая лексема обозначает предмет физического порядка, в то время как остальные – явления метафизические. Духи можно понюхать, потрогать, они материальны. В социуме духи играют роль эрзац-души. Но, для Атиллы, это сладковатый запах тлена.

Иерархия социума в разлагающемся раю нарушена. В римских кабаках простолудины пьют за одним столом с аристократами. Мужское и женское начала слились воедино, поэтому половые признаки становятся излишними атрибутами человеческого тела: среди мужчин появляются евнухи, женщинам «груды <...> стали не нужны, они пили лекарства, чтобы стать безгрудыми» [1, с. 503]. Родовые естественные связи внутри пространства социума разрушены: женщины не хотят иметь детей, сам император спит с сестрой. Солнечный свет становится блеском золота, которое является идолом и в Риме, и в Константинополе. Реальность сознания подменяется «китайскими пилюлями» – наркотиками, которые погружают людей в подобие сна (временная смерть).

Признаки вырождения человека – результат жизни социума, цивилизации, которая под действием Власти изжила сама себя, оторвавшись от естественных законов природы. Механизм разрушения социумом первозданной гармонии, утраты духовного начала и подмены его сугубо материальным раскрывает историк Евзапий, цитируя Иоанна Златоуста: «Постыдимся хотя бы зверей. У зверей все общее: и земля, и источники, и пастбища, и горы, и леса. А человек делается свирепее зверя, говоря эти холодные слова: “То твое, а это мое”» [1, с. 523]. Апокалиптическая картина вырождающейся цивилизации противопоставлена Е.И. Замятинским описанию жизни племени хунов. Пространство степи – это пространство здоровых инстинктов, естественных запахов: «Из окна пахло горячим хлебом, телом, землей» [1, с. 511]. Показательно, что автор объединяет в предложении три понятия, которые можно считать основаниями первозданной гармонии, организующей космологический процесс. Земля, тело, хлеб – родящие начала. И в племени хунов царят законы рода: подчиняться вождю – князю, поклоняться божеству плодородия, соблюдать календарные земледельческие обряды, почитать духов предков. На пространственном уровне автор подчеркивает, что хуны владеют природной тайной, мудростью, истинным гармоничным знанием о мире. «Город [хунов – Н.Г.] был похож на череп. На макушке желтой и лысой горы как венец лежал дубовый тын, торчали рубленные из дерева башни. Под желтым лбом темнели пещеры, они оставались от древних насельников, о которых никто ничего не знал» [1, с. 509]. Тайна первых людей передана «топологически» памятью места пришедшему в этот край племени, превращая его в людей, заново населяющих мир.

Создавая роман как апологию субъекта, Е.И. Замятин прослеживает все этапы развития сильной, неординарной личности, которой предуготовано переделать мир заново. Рождение тела Атиллы становится первым этапом будущей космологии.

Ребенок появляется на свет рано утром на берегу реки во время перехода племени на новое место, пригодное для жизни: «Жена Мудьюга закричала так, что все остановились. Её положили на войлок, на снегу она раздвинула ноги, ее распухший живот сотрясали судороги. Плечи ребенка были такие широкие, что он, выходя, разорвал у матери все и она умерла. По имени реки отец назвал его Атилла» [4, с. 510].

Следующий этап – пробуждение сознания в маленьком человеке – совпадает для Атиллы с его половой дифференциацией, четко сохраняющейся в родовом обществе. «Свеон Адолб неслышно подошел сзади, взял мальчика под мышки и, смеясь, сказал: “Стыдно уже тебе быть с женщинами, пойдем со мной”» [4, с. 510].

Самосознание Атиллы связано с осмыслением образа бога как существа, наделенного высшей силой и властью. На роль бога подходят три фигуры: каменный идол, сам Атилла и Мудьюг, глава племени. Порка, назначенная мальчику отцом, становится испытанием для всех, претендующих на статус бога. Каменный идол, к которому обращается Атилла в надежде предотвратить наказание, не исполняет просьбы ребенка и теряет всеисилие и могущество. Атилла мстит божеству, пытаясь натянуть священный золотой лук божества хунов и поразить идола. Но руки мальчика еще слабы, не удается и попытка убить отца. Мудьюг-бог

наделен сверхъестественным качеством, «его тело даже во сне чувствовало сталь» [4, с. 516], позже это унаследует и Атилла.

В романе, как и ранее в «Уездном», Е.И. Замятин использует мифологему «отца и сына». Подобно отцу Анфима Барыбы, отправляющего сына в мир за знаниями, Мудьюг посылает сына заложником в Рим, научиться всему, что знают люди старого мира. Решение отца означает расставание с детством: «Когда, спустившись с лестницы, Атилла проходил через сени, он в темноте наткнулся на что-то. Рукою он узнал кадушку с медом, она всегда стояла здесь. Еще вчера вечером он тайком брал отсюда мед, но сейчас ему показалось, что с тех пор прошли целые годы. Это кончилось и больше не будет никогда» [4, с. 517]. Спуск по лестнице из комнаты отца предвещает инициационный путь Атиллы и последующее восхождение на уровень бога-князя. Гибель отца на охоте в день отъезда сына означает удачу последнего в достижении цели. Старый бог умирает, вскоре ожидается появление нового.

В представлении Атиллы власть дают человеку только сильное тело и сильный дух, поэтому хуну смешно и странно видеть на троне огромной империи больного тщедушного Гонория.

Пребывание Атиллы в Риме – это время познания собственного духа и обучения премудростям людей старого мира. Культурное знание передается герою через еду, язык, слово социума (умение лгать). Знаменательно, что первый удачный обман Атиллы совершает с помощью сакрального животного: «Атилла <...> ворвался запыхавшийся, крича: “Крыса! Крыса!” Император смертельно боялся крыс, если кто-нибудь во дворец видел крысу – за ней начиналась настоящая охота, пока ее не убивали. <...> Крысу так и не нашли. Ее не могли найти, потому что ее не было. Атилла выдумал её. Горбун и все поверили, это было хорошо. В следующие дни он продолжал учиться этому» [4, с. 534].

Выходя на свободу, уезжая из императорского дворца, Атилла получает новое качество: сильный дух, управляющий инстинктами собственного тела и чужой волей: «Адолб сбoku <...> посмотрел на римлян и спросил Атиллу как начальника, как князя: “Прикажешь, господин, ехать сейчас?” Он сказал это уже на римском языке, так, чтобы римляне поняли. “Да, сейчас”, – приказал Атилла. Его сердце, стуча, мчалось, ему хотелось лететь, но он велел себе идти медленно. Он шел не оглядываясь» [4, с. 551].

Теперь Атилла обладает мудростью природного и культурного знания, и власть над людьми (миром) дана ему как право сильного и знающего духа.

На пути домой Атилла надолго останавливается и наблюдает за тем, как римские солдаты строят лагерь – так герой получает военное знание, необходимое для последующего переустройства мира, он уже предчувствует войну как космогоническую ситуацию.

Окончательным самоосознанием, постижением тайны духа заканчивается для главного героя глава «Детство Атиллы». Однако гармоничное знание о жизни подразумевает и понимание тайны тела, плоти, инициацию героя как мужчины. Очевидно, смертельный любовный поединок между Атилллой как совершенным, абсолютным мужчиной (мужем) и совершенной женщиной должен был развернуться в финале романа, обещавшего стать вершиной творческой эволюции писателя.

Библиографический список

1. Губина Н.В. Поэтика заглавий в прозе Е.И. Замятина: название – текст – метатекст. *Мир науки, культуры, образования*: междунар. науч. журн. 2007; 4: 97 – 104.
2. Губина Н.В. Власть субъекта и субъект власти: художественное измерение. *Мир науки, культуры, образования*: междунар. науч. журн. 2010; 5 (24): 240 – 244.
3. Губина Н.В. «Бич Божий» Е.И. Замятина: попытка реконструкции неоконченного романа. *Учёные записки. Теория и практика исследования социально-культурной деятельности, художественного образования, информационных ресурсов*. Редактор А.С. Кондыков. Барнаул: Изд-во АлтГАСИ, 2010; Вып. 6: 140 – 145.
4. Замятин Е.И. *Мы*. Москва, 1990.
5. Ерыкалова И.Е. К истории создания пьесы «Атилла». *Творческое наследие Евгения Замятина: Взгляд из сегодня*. Тамбов, 1997; Кн. III.
6. *Как мы пишем*. Москва, 1989.

References

1. Gubina N.V. Po'etika zaglavij v proze E.I. Zamyatina: nazvanie – tekst – metatekst. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: mezhhdunar. nauch. zhurn. 2007; 4: 97 – 104.
2. Gubina N.V. Vlast' sub'ekta i sub'ekt vlasti: hudozhestvennoe izmerenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: mezhhdunar. nauch. zhurn. 2010; 5 (24): 240 – 244.
3. Gubina N.V. «Bich Bozhij» E.I. Zamyatina: popytka rekonstrukcii neokonchennogo romana. *Uchenye zapiski. Teoriya i praktika issledovaniya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti, hudozhestvennogo obrazovaniya, informacionnyh resursov*. Redaktor A.S. Kondykov. Barnaul: Izd-vo AltGAKI, 2010; Vyp. 6: 140 – 145.
4. Zamyatin E.I. *My*. Moskva, 1990.
5. Erykalova I.E. K istorii sozdaniya p'esy «Atilla». *Tvorcheskoe nasledie Evgeniya Zamyatina: Vzglyad iz segodnya*. Tambov, 1997; Kn. III.
6. *Kak my pishem*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 821.161.1-93

Gubina N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philology and Elocution, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ninochka4@mail.ru*

AGYOGRAPHIC CANON AND RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE: POSSIBILITIES OF INTERTEXTUAL NOMINATION.

The paper represents the result of the introduction of previously obtained scientific conclusions about the features of the artistic nomination directly in pedagogical practice. Working with the metatext of the titles of one author as a special, independent level of creativity presupposes the existence of intertextual links at this level. The title of a single work as part of this metatext also carries these intertextual links and can become the key to a new interpretation of the text. Possibilities of such analysis are tested by the author on the material of individual works of Russian classics: A.P. Chekhov and L.N. Tolstoy. At the level of titles, a connection is established between the texts and the genre of the hagiographic literature. The analysis of works through the prism of the hagiographic canon allows to expand the range of their interpretations.

Key words: hagiography, genre canon, life of a monk, interpretation, Russian classical literature.

Н.В. Губина, канд. филол. наук, доц. каф. филологии и сценической речи Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru

АГИОГРАФИЧЕСКИЙ КАНОН И РУССКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЙ НОМИНАЦИИ

Данная статья представляет результат внедрения полученных ранее научных выводов об особенностях художественной номинации непосредственно в педагогическую практику. Работа с метатекстом заглавий одного автора как особым, самостоятельным уровнем творчества предполагает и наличие интертекстуальных связей на данном уровне. Название отдельного произведения как часть этого метатекста также несёт эти интертекстуальные связи и может стать ключом к новой интерпретации текста. Возможности такого анализа автор апробирует на материале отдельных произведений русских писателей-классиков: А.П. Чехова и Л.Н. Толстого. На уровне заглавий устанавливается связь текстов с жанром житийной литературы. Анализ произведений сквозь призму агиографического канона позволяет расширить спектр их интерпретаций.

Ключевые слова: агиография, жанровый канон, житие преподобного, интерпретация, русская классическая литература.

Методика исследования поэтики заглавий, разработанная автором на материале прозы Е.И. Замятина [1; 2], позволяет не только рассматривать название художественного произведения как знак, сконцентрировавший в себе смысл текста, но и предполагает возможность формирования метатекста заглавий того или иного автора. При этом каждое отдельное название функционирует как значимый элемент метатекста и, одновременно, инвариант реализации одной, главной темы художника.

В педагогической практике это во многом может повлиять на содержание, структуру и текстовое наполнение занятий по литературе и даже литературных дисциплин, особенно в нефилологических вузах, в условиях хронического цейтнота при изучении предмета.

Специфика преподавания литературы для будущих специалистов культуры и искусства определила традиции преподавания и содержание данной учебной дисциплины в Алтайском государственном институте культуры: программы предусматривают изучение в первую очередь тех периодов и разделов отечественного и мирового литературного наследия, которым не уделяется достаточного внимания в рамках школьного курса.

Среди них древнерусская литература – собственно русский, оригинальный феномен, во многом заложивший и определивший традиции русского менталитета, русской культуры, русской духовности. Один из самых популярных жанров древнерусской литературы на всем протяжении ее существования (XI – XVII вв.) – агиография, или житийная литература, пришедшая на Русь из Византии. Житие – жизнеописание святого, обычно иного автора через несколько десятилетий после кончины героя. На Руси, вслед за Византией выделялось несколько типов святых (мученики, преподобные, юродивые, столпники, исповедники), жития разных по типу святых имели определенные структурные отличия.

В рамках изучения темы «Эволюция жанра жития в древнерусской литературе» студенты Алтайском государственном институте культуры обычно знакомятся со следующими текстами: «Сказание о Борисе и Глебе», «Житие Феодосия Печерского», «Житие Александра Невского», «Житие Сергия Радонежского», «Повесть о Петре и Февронии Муромских», «Житие Юлиании Лазаревской» (Ульянии Осорьбиной), «Житие протопopa Аввакума, им самим написанное».

Но на этом внимание к агиографическому жанру не прекращается. Чтобы подчеркнуть степень влияния древнерусской литературы на русскую классическую литературу, литературу XX века, их органическую связь, мы используем агиографический канон для анализа текстов Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, В.М. Шук-

шина. На наш взгляд, при этом актуализируется духовно-нравственный потенциал художественных текстов [3].

В частности, сквозь призму агиографического канона анализируется нами повесть Л.Н. Толстого «Отец Сергей» и рассказ А.П. Чехова «Моя жизнь». Явная интертекстуальность номинации обоих текстов делает возможными такое сопоставление. В качестве средства анализа используется каноническая схема жития преподобного.

Преподобные (чаще всего отцы-основатели монастырей) – один из типов святых, унаследованных русской религиозной культурой из византийской традиции. Агиографический канон при жизнеописании преподобных предполагал вполне конкретное структурно-смысловое наполнение. Так, традиционными были следующие элементы:

1. Рассказ о родителях и детстве святого, причем будущий святой уже с рождения отличался от сверстников, не участвовал в детских забавах, предаваясь чтению книг и молитвам.
2. Родные будущего преподобного не всегда поощряли его выбор и стремились вернуть к обычной жизни.
3. Святой избегал брака, а если и вступал в него по настоянию родных, то сохранял чистоту телесную.
4. Оставив жену и родных, преподобный отправлялся в уединенное место (леса, пустошь), где совершал свой духовный подвиг, зачастую подвергая испытаниям бременное тело.
5. Разносившаяся о подвиге святого слава обеспечивала ему единомышленников и последователей. Так появлялся монастырь, где святой выполнял роль духовного наставника и совершал обязательные для агиографического канона прижизненные чудеса (а затем и посмертные).

6. Помимо высшей мудрости преподобный обладал и даром предвидения, а потому предчувствовал смерть, накануне собирав братию и давал наказы о жизни монастыря без него.

Повесть Л.Н. Толстого уже на уровне заглавия отсылает нас к образу одного из самых популярных на Руси святых – к образу Сергия Радонежского, что, безусловно, подчеркивает уместность сопоставления текста с житием. Сюжет текста Толстого внешне соответствует этапам агиографического канона [4]. Степан Касатский с детства – выдающаяся личность, сын достойных родителей, блестящий ученик, которому обеспечена военная карьера. Разочарование в кумирах светской жизни (возлюбленная, государь-император) заставляют его искать утешения в вере. Путем огромной душевной работы и тяжелых физических испытаний он достигает признания со стороны монашества и известности у мирян. Уже совершаются отцом Сергием чудеса исцеления, и даже сам он начинает думать о себе как о святом. Но этот мо-

мент внешнего соответствия завершается внезапным грехопадением святого. (К нему приводят для лечения купеческую дочку, и эта неумная и некрасивая, но обладающая подчеркнутой телесностью девушка без особых усилий склоняет отца Сергия к прелюбодеянию).

Доискиваясь причин собственной духовной гибели, герой обращается к своей родственнице Пашеньке. И в тексте возникает еще одно повествование о жизни, на этот раз – по мысли Толстого – подлинное житие. Обнищавший отец, пьяница муж, дочь и зять, не желающие работать, маленькие внуки, постоянный труд для семьи – не было ни одной минуты в жизни этой женщины, когда бы она заботилась лишь о самосовершенствовании или спасении собственной души, т. е. о самой себе. И в этом Степан Касатский (и соответственно, Лев Николаевич Толстой) видит истинную близость Богу: забыть о собственном Я, раствориться в других – это то, чего не смог достичь отец Сергей за всё время в монастыре и отшельническом ските. И после встречи с Пашенькой для героя начинается новый жизненный этап, духовное возрождение.

Таким образом, воспроизводя агиографический канон в своем тексте и одновременно полемизируя с ним, Лев Николаевич Толстой заставляет читателя задуматься о смысле веры и жизни человека. (Подспудно встает вопрос, удалось ли самому автору достичь истинной близости к Богу, т. е. выстроить жизнь как служение людям при полном отказе от собственного Я).

В отличие от Толстого А.П. Чехов никогда напрямую не касался религиозной темы. Но анализ рассказа «Моя жизнь» сквозь призму агиографического канона вполне оправдан, по нашему мнению, следующим моментом. Само заглавие текста подчеркивает биографичность текста по отношению к главному герою, который наделен уникальностью для среднерусской полосы древнерусским именем Мисаил [6].

Соотнесение сюжета чеховского рассказа и схемы жития позволяет сказать, что главный герой во многом соответствует образу святого-юродивого. (Юродивые – от лат. *ugod* – особенный – человек, отвергший все мирские (социальные) ценности и ведущий аскетический образ жизни) будучи сыном городского архитектора, представителем привилегированного сословия, Мисаил отказывается заниматься интеллектуальным (точнее, псевдоинтеллектуальным) трудом и, покинув отчий дом, устраи-

вается простым маляром. Иначе говоря, герой нарушает закон, регламентирующий жизнь в его городишке, организующий весь провинциальный социум сверху донизу:

Этот закон порождает глобальную ложь, грандиозный «футляр», в который заточены все городские жители, не способные быть по-настоящему свободными и счастливыми, искренне любить, радоваться красоте природы, ценить правду искусства. Этот закон формулирует Мисаилу мясник Прокофий: «Вас у губернатора, должно, наказывать будут. Есть губернаторская наука, есть архимандритская наука, есть офицерская наука, есть докторская наука, и для каждого звания есть своя наука. А вы не держитесь своей науки, и этого вам нельзя допустить» [5, с. 162].

Мисаил выбирает иной путь, придерживаясь девиза, сформулированного его товарищем, маляром Редькой: «Тя ест траву, ржа – железо, а лжа – душу». Это новый, естественный закон новой для Мисаила, естественной жизни. Герой проходит все ее испытания: полуголодное существование, бездомные скитания, непривычный физический труд, любовь, а затем измену жены. И может показаться, что этот путь ничуть не лучше прежнего. Но именно прочтение текста через житийный канон выявляет для нас иной смысл финала рассказа.

Пример Мисаила вдохновляет его сестру Клеопатру на свободный выбор собственной судьбы. Правда, для неё, слишком долго дышавшей отравленным ложью воздухом городского социума, свобода оказывается губительной. Она умирает от чахотки, но до этого была любовь, было, пусть и кратковременное, но счастье, и, наконец, появился смысл жизни – ребёнок.

В финале рассказа главный герой остается с маленькой племянницей на руках. В контексте житийного канона, рождение ребёнка – это и есть главное событие, чудо (прижизненное – для Мисаила, посмертное – для Клеопатры). Это Чудо оправдывает выбор героя, наполняет высоким смыслом его дальнейший путь. Теперь его задача – воспитать девочку в свободном мире, рассказать ей о красоте и правде жизни.

Можно сказать, что проанализированный рассказ – один из немногих текстов Чехова, в которых он дает пример настоящей, а не бесцельно прожитой и бездарно истраченной жизни. И духовно-нравственный потенциал произведения, его жизнеутверждающий смысл наиболее полно выявляются при сопоставлении с русским агиографическим канонам.

Библиографический список

1. Губина Н.В. Поэтика заглавий в прозе Е.И. Замятина: название – текст – метатекст. *Мир науки, культуры, образования*: междунар. науч. журн. 2007; 4: 97 – 104.
2. Губина Н.В. Власть субъекта и субъект власти: художественное измерение. *Мир науки, культуры, образования*: междунар. науч. журн. 2010; 5(24): 240 – 244.
3. Губина Н.В. Традиции отечественной духовной культуры в «сельских» рассказах В.М. Шукшина. *Продовольственная безопасность. Аграрно-политический диалог*. 2013: 232 – 235.
4. Толстой Л.Н. *Смерть Ивана Ильича*. Ленинград: Художественная литература, 1983.
5. Чехов А.П. *Избранные сочинения*. Москва: Художественная литература, 1979.

References

1. Gubina N.V. Po'etika zaglavij v proze E.I. Zamyatina: nazvanie – tekst – metatekst. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: mezhdunar. nauch. zhurn. 2007; 4: 97 – 104.
2. Gubina N.V. Vlast' sub'ekta i sub'ekt vlasti: hudozhestvennoe izmerenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*: mezhdunar. nauch. zhurn. 2010; 5(24): 240 – 244.
3. Gubina N.V. Tradicii otechestvennoj duhovnoj kul'tury v «sel'skih» rasskazah V.M. Shukshina. *Prodovol'stvennaya bezopasnost'. Agrarno-politicheskij dialog*. 2013: 232 – 235.
4. Tolstoj L.N. *Smert' Ivana Il'icha*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1983.
5. Chehov A.P. *Izbrannye sochineniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1979.

Статья поступила в редакцию 04.12.17

УДК 81.367.6

Gureyev V.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, International University in Moscow (Moscow, Russia),
E-mail: Gureyev@mail.ru

LANGUAGE EGOCENTRISM AND THE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH. The article discusses the general issues of evolution of the theory of language egocentrism. It is noted that language egocentrism forms a core of anthropocentrism in linguistics. The basis of the conceptual system of an individual is the mega-concept *ego*, which is directly in contact with the concepts that form the egoreferential field around it. The classifications of concepts, currently available in cognitive linguistics, do not take fully into account the egocentric factor. It appears that the creation of an egocentric typology of concepts based on the roles of the two mega-concepts – *ego* and *non-ego* – would contribute to objectively presenting and evaluating the processes of conceptualization. The author believes that the phenomenon of egocentrism is also ontologically inherent in the whole language system and cannot but affect the system of parts of speech. In his view, the egocentric system of parts of speech must stem a) from the approval of the dominant role of *ego* in the formation and functioning of the system of parts of speech and b) from the recognition of the pronoun *I*, its language representative, as the core of this system. The traditional classifications of parts of speech rest on the

linear principle, often with elements of subordination. The proposed egocentric system of parts of speech is based on the radial principle. The concept *ego* and its linguistic counterpart – the pronoun *I* – underlie the creation and evolution of parts of speech, being associated genetically with each of them.

Key words: language egocentrism, egocentric system of parts of speech, egocentric typology of concepts.

В.А. Гуреев, д-р филол. наук, проф., Международный университет в Москве, E-mail: Gureyev@mail.ru

ЯЗЫКОВОЙ ЭГОЦЕНТРИЗМ И СИСТЕМА ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Статья посвящена вопросам эволюции теории языкового эгоцентризма. Отмечается, что концептуальная система индивидуума и репрезентирующая её система языка несут на себе признаки эгоцентричности, что, в свою очередь, не может не отражаться и на системе частей речи. Предлагается их рассмотрение в рамках эгоцентрической концепции языка. Автор статьи полагает, что эгоцентрическая система частей речи должна исходить а) из утверждения главенствующей роли *я* в формировании и функционировании самой системы частей речи и б) из признания в качестве **ядра этой системы местоимения *я* как его языкового репрезентанта**.

Ключевые слова: языковой эгоцентризм, эгоцентрическая система частей речи, эгоцентрическая типология концептов.

Введение. Наиболее заметной особенностью современной теории языка является антропоцентризм, предполагающий рассмотрение естественного языка в прямой взаимосвязи с человеком. Неудовлетворённость традиционными схемами описания различных явлений языковой системы с их ориентацией на преимущественно внешнюю, поверхностную языковую структуру, осознание «пределности» подобного рода исследований – всё это способствовало поиску новых подходов в изучении языка. С другой стороны, следует признать, что без достигнутого в рамках традиционной лингвистики с её отточенным веками каноном лексико-грамматического и фонетического описания языка едва ли бы стал возможным переход к иным парадигмам научного знания и, в частности, к наиболее антропоцентрически ориентированной современной когнитивно-дискурсивной парадигме. В рамках данного направления анализируются механизмы человеческой когниции, процессы концептуализации и категоризации. В центре внимания когнитивной лингвистики также находятся когнитивные структуры и процессы, характерные для человека как *homo loquens*, различные аспекты соотношения его концептуальной и языковой систем.

Ядром антропоцентризма в лингвистике является языковой эгоцентризм. Теоретические исследования в области эгоцентризма в различных его аспектах были предметом рассмотрения в трудах многих философов. В этой связи можно сослаться на индийскую философию (упанишады, буддизм, теизм Бхагавад-гиты, идеи Прабхакары, Шанкары, Рамануджи и т. п.), а также на философские построения известных представителей западноевропейской философии, таких как И.Г. Фихте, Л. Фейербах, Э. Гуссерль и многих других. Различные аспекты языкового эгоцентризма рассматривались в исследованиях К. Бюлера, Б. Рассела, Р. Якобсона, Э. Бенвениста, Д. Лайонза. Об актуальности проблемы языкового эгоцентризма в настоящее время свидетельствует целый ряд публикаций (см., например, [1; 2; 3]).

В основе формирующейся теории языкового эгоцентризма находится понятие *я* (*ego*). Будучи сущностью идеальной, *я* характеризуется атемпоральностью. Основное его предназначение заключается в том, чтобы служить субъектом восприятия, перцептивного, рационального, эмпирического и теоретического познания. Истинное, архетипическое *я* в сознании индивидуума при всем многообразии взаимодействия с окружающим миром всегда остается неизменным и устойчивым. Оно является центром сознания человека. Осознание индивидуумом своей автономности в мире, как подчеркивает Г.И. Берестнев, является выражением спонтанно возникающей в его сознании функциональной константы – субъективно переживаемой доминантности *я* относительно всей остальной части действительности (см. [1]).

Противопоставление *я* – *не-я* лежит в основе познавательной деятельности человека, в основе самосознания. Ещё И.Г. Фихте в своем наукоучении подчеркивал, что абсолютное сверхиндивидуальное *я*, отличаясь от эмпирического *я*, противопоставлено *не-я*. Последнее является необходимым условием существования абсолютного *я* (см. [4]). Категория *не-я*, в отличие от архетипического *я*, по своей сути изменчива и непостоянна. Она включает в себя всё, что может быть объектом восприятия. Им также является тело и мозг индивидуума. Следует заметить, что истоки теории не отождествления *я* и тела человека можно найти в восточной философии (например, учение о познании *ньи*), а также в трудах западноевропейских философов, в

частности, у Локка, Декарта, Юма, Канта. Полярность *я* – *не-я* в работах современных исследователей иногда передается двойной *человек* – *другой/-ие*, в которой *другой* ассоциируется с понятиями *мир/ окружающая среда, другой человек, ты и другой внутри меня (alter ego)* (см., например, [2]).

2. Признаки эгоцентричности в концептуальной системе индивидуума и в системе языка

Поскольку концептуальная система индивидуума и репрезентирующая её система языка являются результатом познающего *я*, то и сами эти системы не могут не иметь признаков эгоцентричности.

Основной, своеобразным стержнем концептуальной системы индивидуума является мега-концепт *я*, непосредственно соприкасающийся с теми концептами, которые формируют эгоцентрическое поле вокруг него. Противопоставлены ему *другие* концепты, или *не-я-концепты*. Соответственно, два ключевых концепта *я* и *не-я* образуют два противоположных полюса концептуального пространства индивидуума. Учитывая доминантность *я* относительно действительности, можно предположить, что в концептуальной системе индивидуума доминирует принцип эгоцентризма и что он структурирует по своим меркам её пространство. Обзор существующих в настоящее время в когнитивной лингвистике классификаций концептов – содержательных, структурных, репрезентативных, функциональных и классификаций, основанных на принципах типологии картин мира, свидетельствует о том, что в них практически не учитывается эгоцентрический фактор. Это, в свою очередь, не позволяет достаточно объективно представить и оценить процессы концептуализации. Очевидно, что создание эгоцентрической типологии концептов, основанной на учете роли двух мега-концептов – *я* и *не-я*, способствовало бы достижению этой цели.

Что касается системы языка, то в ней признаки эгоцентричности обнаруживают себя на лексическом и грамматическом (морфологическом и синтаксическом) уровнях, также как и на уровне текста/дискурса. На первом месте среди языковых эгоцентриков, несомненно, находится местоимение *я*. Основная его функция заключается в указании на субъекта познания.

3. Формирование перечня языковых эгоцентриков

Как свидетельствует история изучения проблем, так или иначе ориентированных на исследование языкового эгоцентризма, расширение номенклатуры эгоцентрических языковых единиц носит эволюционный характер. Вначале данные единицы, как и сама проблематика языкового эгоцентричности, рассматривались как принадлежащие области дейкиса. Однако в последующем поле эгоцентричности стало расширяться. И если у К. Бюлера в созданной им системе координат субъективной ориентации речь идет о трех основных единицах – *я*, *здесь* и *сейчас*, то, например, у Б. Рассела к вышеуказанным словам относятся ещё изменяющиеся по временам глагольные формы, а также такие слова как *близко, далеко, прошлое, настоящее и будущее* [5, с. 87]. По мнению Э. Бенвениста, в контексте коммуникации все указательные местоимения, прилагательные, наречия, передавая временные и пространственные отношения, связанные с субъектом и ориентированные на его *я*, полностью зависимы от последнего [6]. У Г.И. Берестнева в разряд эгоцентриков включаются личные имена индивидуумов, а также слова, выражающие идею возвратности, показатели глагольной рефлексивности (например, в русском языке) (см. [1]). Перечень эгоцентрических

единиц значительно расширяется в работе Е.Г. Хомяковой. Исходя из предположения о том, что языковой эгоцентризм реализуется на лексическом, синтаксическом и текстовом уровнях, то есть по схеме *слово – предложение – текст*, она к лексическому уровню относит артикли, личные, возвратные и притяжательные местоимения, наречия места и времени, существительные, имеющие пространственно-временную соотнесенность, глаголы со значением местонахождения или перемещения в пространстве с предлогами и постпозитивами, глаголы говорения, чувственного восприятия, мыслительной деятельности, конверсивы типа *sell-buy*. На лексико-грамматическом и грамматическом уровнях выделяются модальные слова, модальные глаголы, равно как и вспомогательные глаголы, связанные с образованием и функционированием категорий времени и наклонения. На синтаксическом уровне языковой эгоцентризм актуализируется в ситуации речевого общения с её участниками общения, местом и временем её осуществления. В тексте эгореференциальность проявляется, в первую очередь, в связи с субъектом речевой деятельности, который конструирует текст при учете заданных коммуникативных целей (см. [2]).

Е.В. Падучева с позиций режима (диалогического и нарративного) интерпретации эгоцентрических единиц, в свою очередь, делит эгоцентрики на первичные (жесткие) и вторичные (мягкие). Первичные эгоцентрики употребляются только в диалогическом режиме и ориентируются только на говорящего. Что касается вторичных эгоцентриков, то они употребляются не только в диалогическом режиме, но также в гипотаксисе и нарративе (см. [7; 8]).

Анализ эгоцентрических единиц свидетельствует о том, что определение их количества и номенклатуры в современных исследованиях непосредственно связано с выявлением их функционально-пространственных характеристик в контексте дискурса. Акцент на функциональной составляющей языковых эгоцентриков, несомненно, расширяет наши представления, в том числе, об особенностях реализации одной из основных функций языка – коммуникативной.

4. Местоимение я в системе частей речи

Как известно, в существующих грамматиках европейских языков местоимение *я* традиционно находится на периферии частеречных классификаций. Главными частями речи со времен Античности по настоящее время, как правило, признаются имя (существительное и прилагательное), глагол, наречие, предлог и союз (см., например, [9, с. 296]). Роль *я* в построении частеречных классификаций, по сути дела, всегда игнорировалась. Между тем, среди эгоцентрических языковых единиц основную позицию, несомненно, занимает местоимение *я*.

В отличие от знаменательных классов слов местоимения не называют объекты, различные явления действительности и их свойства непосредственно. В силу присущего им функционального дуализма они соотносятся с ними дейктически и анафорически. Что же касается местоимения *я*, то его основная функциональная роль заключается в указании на субъекта восприятия и познания. Основоположник общего языкознания В. фон Гумбольдт в своей известной работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества» (1836 г.) подчеркивал особое, первичное положение местоимений среди иных классов слов. При этом он специально выделял уникальную, исключительную субъектнореференциальную «миссию» местоимения *я*. Обращая внимание на специфическое положение местоимений в системе частей речи, он не соглашался с теми, кто считал их более поздним образованием в частеречной системе языка. «Представление о том, что местоимение есть самая поздняя часть речи, — подчеркивал он, — абсолютно неверно. ... Изначальным, конечно, является личность самого говорящего, который находится в постоянном непосредственном соприкосновении с природой и не может не противопоставлять последней также и в языке своего *я*» [10, с. 113–114]. А по мнению Н.Ю. Шведовой, местоимения, не укладываясь в рамки существующих частеречных схем, стоят над всеми другими классами слов [11, с. 7–8, 11, 13].

Следует всё же подчеркнуть, что в современных грамматиках, особенно, дескриптивно-функциональной направленности, постепенно приходит осознание особой «миссии» местоимений (в том числе и местоимения *я*) в системе языка вообще и в системе частей речи в частности. Обращается внимание на те их аспекты, которые до этого были вне поля зрения грамматистов. Помимо традиционного описания их морфологических, синтаксических и семантических особенностей уже дается характери-

стика их дискурсивных признаков. В грамматике Д. Байбера и соавторов целый параграф так и называется «Роль местоимений в дискурсе» [12].

5. Эгоцентрическая система частей речи

Очевидно, что явление эгоцентризма пронизывает не только область языкового функционализма. Оно также онтологически присуще всей языковой системе и, конечно, не может не отражаться и на системе частей речи. Это, в свою очередь, вызывает необходимость их рассмотрения в рамках эгоцентрической концепции языка. Можно предположить, что эгоцентрическая система частей речи должна исходить а) из утверждения главенствующей роли *я* в формировании и функционировании самой системы частей речи и б) из признания в качестве ядра этой системы местоимения *я* как его языкового репрезентанта.

Отметим, что традиционные классификации частей речи, опирающиеся в целом ряде случаев на греко-латинский канон грамматического описания, строятся по линейному принципу, часто с элементами соподчинения. Грамматисты в своих классификациях вначале, как правило, указывают базовые части речи, рассматривая в то же самое время некоторые классы слов в качестве разновидности одной из основных частей речи. Так, О. Есперсен, выделяя пять частей речи – существительные, прилагательные, местоимения, глаголы и частицы, относит к последним (то есть частицам) наречия, предлоги, союзы и междометия. Числительные и артикли он причисляет к местоимениям [13, с. 93 – 101]. Р.Б. Лонг в своей работе также помещает артикли и числительные в разряд местоимений (см. [14, с. 46]). В грамматике С. Гринбаума приводится два типа слов – содержательные (полные или лексические) и «грамматические». Первые включают в себя слова основных классов слов – существительное, «основной» глагол, прилагательное и наречие. К разряду «грамматических» относятся местоимения, детерминативы, вспомогательные глаголы, предлоги и союзы, то есть те части речи, которые в грамматиках дескриптивно-функциональной направленности рассматриваются в качестве второстепенных [15, с. 431].

Предлагаемая эгоцентрическая система частей речи, как представляется, строится по радиальному принципу. Именно концепт *я* и его языковой аналог – местоимение *я* – лежат в основе создания и эволюции частей речи, будучи связанными генетически с каждой из них.

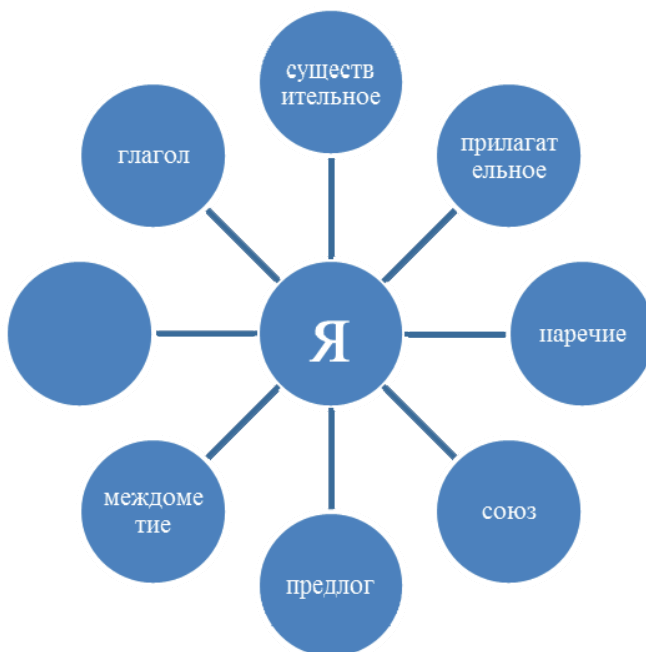


Рис. 1. Модель эгоцентрической системы частей речи

6. Заключение

Следует подчеркнуть, что созданные в процессе возникновения и эволюции языка классы слов отражают и закрепляют основные этапы постижения человеком окружающей действительности, демонстрируют эволюционный характер становления и развития его когнитивного потенциала при контролирующей и организующей функции его *я*.

Библиографический список

1. Берестнев Г.И. Самосознание личности в аспекте языка. *Вопросы языкознания*. Москва: 2001; 3: 60 – 84.
2. Хомякова Е.Г. *Эгоцентризм речемыслительной деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского гос. ун-та, 2002.
3. Кравцова Е.И. Эгоцентрические единицы языка и их роль в коммуникативной структуре текста. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2012: 295 – 298.
4. Фихте И.Г. *Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение*. Москва: АСТ, 2000.
5. Рассел Б. *Человеческое познание: его сфера и границы*. Москва: Республика, 200
6. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: Прогресс, 1974.
7. Падучева Е.В. Семантика вида и точка отсчета. *Известия АН СССР. Сер. лит. и яз.*, 1986; 45 (5): 413 – 424.
8. Падучева Е.В. *Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива* Москва: Языки славянской культуры, 2011.
9. Carter R., McCarthy M. *Cambridge grammar of English*. Cambridge University Press, 2006.
10. Гумбольдт В. *О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества*. Москва: Прогресс, 1984.
11. Шведова Н.Ю. *Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства*. Москва: Азбуковник, 1996.
12. Biber et al. *Longman grammar of spoken and written English*. London: Pearson Education Limited, 2000 (1st edn. – 1999).
13. Jespersen O. *Logic and grammar*. Oxford: Clarendon Press, 1924.
14. Long R.B. *The sentence and its parts. A grammar of contemporary English*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1961.
15. Greenbaum S. *The Oxford English Grammar*. New York: Oxford University Press, 1996.

References

1. Berestnev G.I. Samosoznanie lichnosti v aspekte yazyka. *Voprosy yazykoznanija*. Moskva: 2001; 3: 60 – 84.
2. Homyakova E.G. *'Egocentrizm rechemyslitel'noj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: Izd-vo S.-Peterburgskogo gos. un-ta, 2002.
3. Kravcova E.I. 'Egocentricheskie edinicy yazyka i ih rol' v kommunikativnoj strukture teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2012: 295 – 298.
4. Fihte I.G. *Fakty soznaniya. Naznachenie cheloveka. Naukouchenie*. Moskva: AST, 2000.
5. Rassel B. *Chelovecheskoe poznanie: ego sfera i granicy*. Moskva: Respublika, 200
6. Benvenist 'E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: Progress, 1974.
7. Paducheva E.V. Semantika vida i tochka otscheta. *Izvestiya AN SSSR. Ser. lit. i yaz.*, 1986; 45 (5): 413 – 424.
8. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya: Semantika vremeni i vida v russkom yazyke. Semantika narrativa* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2011.
9. Carter R., McCarthy M. *Cambridge grammar of English*. Cambridge University Press, 2006.
10. Gumbol'dt V. *O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyani na duhovnoe razvitie chelovechestva*. Moskva: Progress, 1984.
11. Shvedova N.Yu. *Mestoimenie i smysl. Klass russkih mestoimenij i otkryvaemye imi smyslovye prostranstva*. Moskva: Azbukovnik, 1996.
12. Biber et al. *Longman grammar of spoken and written English*. London: Pearson Education Limited, 2000 (1st edn. – 1999).
13. Jespersen O. *Logic and grammar*. Oxford: Clarendon Press, 1924.
14. Long R.B. *The sentence and its parts. A grammar of contemporary English*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1961.
15. Greenbaum S. *The Oxford English Grammar*. New York: Oxford University Press, 1996.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 811

Maizenger N.V., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: maizenger@yandex.ru

PECULIARITIES OF THE USE OF THE COMMA IN A SIMPLE SENTENCE IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE. The article deals with the use of the comma in a simple sentence in modern English. In the article, the functional characteristics of the comma are highlighted, the positional, meaningful and pragmatic significance of this punctuation mark is revealed. Both the cases of the regulated use and the non-standardized use of the comma are defined, indicating the flexible nature of English punctuation in general and the use of commas, in particular. As a reason for the presence or absence of the punctuation mark, the dependence of the comma on the grammatical structure of the sentence, the degree of its complication, the nature of the structural and semantic links in the sentence, as well as the author's intentions, the dynamics of the narrative and the prosodic features of the statement are revealed.

Key words: punctuation, punctuation marks, comma, internal separating punctuation marks, prosody, positional and meaningful significance.

Н.В. Майзенгер, канд. филол. наук, доц., зав. каф. англ. языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: maizenger@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗАПЯТОЙ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного ФГБОУ ВО «АлтГПУ» научного Проекта №01-2017.

В статье рассматриваются основные случаи употребления запятой в простом предложении в современном английском языке, выделяются функциональные характеристики запятой, раскрывается позиционно-содержательный и прагматический потенциал данного пунктуационного знака. Определяются случаи как регламентированного употребления запятой, так и ненормированного использования запятой, свидетельствующие о гибком характере английской пунктуации в целом и использования запятой – в частности. В качестве причин наличия или отсутствия пунктуационного знака выявляются зависимость постановки запятой от грамматической структуры предложения, степени его осложнённости, характера структурно-смысловых связей в предложении, а также от интенций автора, динамики развития описываемых событий и просодического оформления высказывания.

Ключевые слова: пунктуация, знаки препинания, запятая, внутренние отделяющие знаки препинания, просодия, позиционно-содержательная значимость.

Запятая относится по своим формальным характеристикам к группе внутренних знаков препинания (т. е. к тем, которые не выходят за пределы предложения), по своим функциональным

свойствам – к группе отделяющих знаков препинания, в другой терминологии – к знакам вертикальной сегментации (служат для разграничения частей предложения) [1, с. 26].

Запятая в английском языке по праву считается наиболее подвижным из всех пунктуационных знаков и, в связи с этим, наиболее сложным для изучения и систематизации. По частотности своего использования в тексте запятая занимает второе место (после точки) среди пунктуационных знаков, опережая другие знаки препинания почти в 10 раз [2, с. 1058]. Как справедливо отмечает Дэвид Кристал, ни один другой пунктуационный знак в английском языке не обладает таким многообразием способов употребления, как запятая [3, р. 228].

К основным функциональным свойствам запятой относится членение предложений на части, не обладающие структурной или функциональной самостоятельностью. Данная общая характеристика реализуется при использовании запятой как на уровне простого, так и на уровне сложного предложения. В данной статье рассматриваются случаи употребления запятой в простом предложении, где запятая обладает рядом отличительных свойств.

Запятая в простом предложении способна **отделять обстоятельство и обстоятельственные обороты** (места, времени, образа действия и др.), занимающие начальную позицию в предложении: *Later, he would learn that the company had built the place in the early eighties in one of Bennett's first ventures* [4, р. 79]. *On Saturday, Harry would be playing in his first match after weeks of training: Gryffindor versus Slytherin* [5, р. 133]. *At MacGill's House, no one seemed to have risen* [6, р. 191]. *Instantly, Gordon's mother looked not at Gordon, but at her husband* [6, р. 19].

Несмотря на то, что данный случай употребления запятой зафиксирован во всей основной справочной и теоретической литературе, касающейся вопросов пунктуации в английском языке [1; 7; 8], анализ фактического материала показывает, что данная рекомендация грамматистов соблюдается далеко не всегда. Например, в следующем примере обстоятельственный оборот не выделяется запятой: *In the corner of the room there's a gawky artificial tree* [9, р. 3]. Более того, иногда случаи различного пунктуационного оформления подобных обстоятельственных оборотов или обстоятельственных придаточных предложений встречаются в расположенных рядом друг с другом предложениях: *Every year on Dudley's birthday his parents took him and a friend out for the day, to adventure parks, hamburger bars or the cinema. Every year, Harry was left behind with Mrs Figg, a mad old lady who lived two streets away* [5, р. 22].

Данные и подобные случаи расхождения в пунктуационном оформлении обстоятельственных синтаксических конструкций можно объяснить рядом причин.

Так, постановка запятой может быть продиктована просодическими и прагматическими установками автора. В примере выше благодаря запятой так же создаётся эмфатическая пауза, сигнализирующая о смене тональности в данном фрагменте произведения с непринуждённо-радостной на сумрачно-печальную, и оборот *every year*, отделённый запятой, способствует передаче данного контраста. Сопоставим следующие примеры: *Slowly Poirot prowled round the room. He took up a photograph from the chest of drawers* [8, р. 129]. *The snake suddenly opened its beady eyes. Slowly, very slowly, it raised its head until its eyes were on a level with Harry's* [5, р. 25]. Можно заметить, что благодаря запятым, отделяющим два обстоятельственных элемента *slowly* и *very slowly*, создаются дополнительные паузы, темп чтения замедляется, что способствует созданию атмосферы настороженности, тревожного ожидания.

Кроме того, необходимость постановки запятой для отделения обстоятельственного оборота или обстоятельственного придаточного предложения может быть продиктована семантикой предложения. Например, запятая в следующем примере играет немаловажную роль в раскрытии содержания предложения, устанавливая смысловую и грамматическую зависимость между его членами: *Inside, Phelan's four eldest children gathered with their spouses and their children to receive condolences* [4, р. 28]. В случае отсутствия запятой, начало предложения вряд ли бы кто-то понял как «внутри четырёх старших детей Фелана...», однако читающему, возможно, пришлось бы не один раз прочесть данное предложение, чтобы понять его смысл.

Запятая ставится в случае употребления нескольких разнохарактерных обстоятельственных оборотов, занимающих начальную позицию в предложении: *Suddenly, with a frown, Mrs. Leidner brought the cup up close to her eyes and scratched it delicately with her nail* [10, р. 49]. *That evening, to my great surprise, Mrs. Mercado tackled me* [10, р. 58]. Для сравнения приведём примеры, в которых запятая отсутствует при единичном инициальном

обстоятельственным обороте: *Suddenly Mrs. Leidner clutched my arm so violently that I nearly cried out* [10, р. 52]. *That night we had I scare* [10, р. 59].

Однако, несмотря на возможность объяснения наличия (или, напротив, отсутствия) запятой при оформлении обстоятельственных конструкций, с точки зрения их позиционно-содержательной и прагматической значимости, остаётся ряд случаев, когда в практически аналогичном речевом окружении употребляется либо запятая, либо пунктуационный знак отсутствует: *After breakfast, Captain Maitland got down to things* [10, р. 210]. *After tea Mrs. Leidner took me to show me my room* [10, р. 32]. *Just then, the doorbell rang <...>* [5, р. 22]. *At that moment the telephone rang <...>* [5, р. 21].

Данные примеры подтверждают крайне нерегламентированный характер английской пунктуации и её зависимость от интенций автора, от его прагматических установок, от динамики развития описываемых событий и от просодического оформления того или иного высказывания.

Запятая используется для **отделения однородных членов предложения**, представленных в виде слов, словосочетаний или частей сложного предложения: *When the massage was finished Evie brought her a cup of tea, as if from a room from which she had been out, and some dry toast. Julia got up, dressed, and went down with Michael to the theatre* [11, р. 84]. *They were dominated by the library, by its promises and by its prohibitions. They lived with it, for it, and perhaps against it, sinfully hoping one day to violate its secrets* [12, р. 184].

Что касается отделения однородных членов предложения, соединённых бессоюзно, запятая в данном случае регламентирована, и у пишущего не возникает сложности при её использовании. Случаи варьирования пунктуационного знака наблюдаются при появлении союза *and* для соединения однородных членов предложения, а именно, в некоторых случаях перед союзом употребляется запятая, в других же её нет. В справочниках по пунктуации нет чётких указаний относительно постановки знака препинания в данной позиции, отмечается лишь, что запятая *может* ставиться при наличии более двух однородных членов, особенно в американском варианте английского языка [8, р. 57]. Проанализировав произведения современных британских и американских авторов, можно утверждать, что эта рекомендация соблюдается далеко не всегда. Наличие или, напротив, отсутствие запятой перед заключительным однородным членом, вводимым союзом *and*, мало зависит от национальной принадлежности автора и не зависит от количества однородных членов в предложении, и может присутствовать для соединения двух однородных членов предложения: *George puts on a man's silk shirt, and a velvet skirt* [9, р. 8] или же отсутствовать: *I have arranged a room at the hotel and a car for you, Mr Claypole* [6, р. 75]. Причём, при перечислении в качестве однородных членов могут выступать не только существительные, но и глаголы, образуя однородные сказуемые, где постановка запятой также оказывается явлением факультативным: *She glances back at Louise, and waves* [9, р. 75]. *Then she pulls out Layla's clothes and kicks them on to the floor* [9, р. 59]. Нет единообразия и в случае пунктуационного оформления трёх и более однородных членов предложения, соединённых данным союзом: *She looks greyer, and a little thinner, and she's not wearing her usual make-up* [9, р. 74]. *Caris would like to reach in and pick them out and hold them in the palm of her hand* [9, р. 79]. Постановка запятой в данном случае, являясь не обязательным пунктуационным маркером, зависит от предпочтений автора (причём, многие современные писатели, как британские, так и американские, предпочитают пользоваться запятой перед союзом *and* при перечислении) и от ритмомелодического рисунка предложения (если автор хочет, чтобы читающий сделал паузу при прочтении, он её визуализирует в виде запятой). Кроме того, часто постановка запятой зависит от правил, принятых в том или ином издательстве. Так, британский учёный, филолог Дэвид Кристал сетует на то, что в издательстве Profile Books при публикации его книги *Spell It Out* (2012) запятые перед *and* в позиции перечисления были удалены из его рукописи редактором при правке [3, р. 254 – 255], в то время, как такое издательство, как Cambridge University Press допускает оба варианта пунктуационного оформления однородных членов предложения, и поэтому в его известном труде *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* запятые сохранены.

Кроме того, запятая, отделяя однородные члены предложения, часто выполняет и смысловозначительную функцию и обладает существенным содержательным потенциалом, в чём можно убедиться на примере следующего предложения: *In the*

first part of the evening, the choir will sing two hymns, Old Man River and Shenandoah [3, p. 256]. Если не знать к какому музыкальному жанру принадлежат эти два упомянутые произведения, то невольно возникает вопрос: сколько произведений исполнит хор – два или четыре? Наличие запятой перед *and* значительно бы снизило степень двусмысленности высказывания и внесло ясность, что *Old Man River* и *Shenandoah* не являются гимнами.

Запятая может отделять часть предложения, **уточняющую, поясняющую, конкретизирующую** информацию предыдущей части предложения: *She, too, was wearing a cloak, an emerald one* [5, p. 13]. *One thing was certain, there was no television in there* [5, p. 37].

Следует отметить, что функцию ввода уточняющей информации могут выполнять и другие пунктуационные знаки в английском языке – тире, двоеточие и иногда точка с запятой. По частотности употребления в функции ввода уточняющей информации запятая уступает тире, однако, используется значительно чаще, чем точка с запятой. Способность запятой отделять уточняющую часть высказывания свидетельствует о функциональном сближении внутренних отделяющих знаков препинания тире, двоеточия и точки с запятой в области выражения отношений уточнения, пояснения и детализации.

Частным случаем употребления запятой для ввода поясняющей информации является употребление запятой для отделения приложений и обособленных членов предложения: *Jon Henley, the Guardian columnist, had written a piece about Uncle Gib in his daily diary* [13, p. 77]. Данный случай употребления запятой является регламентированным и не допускает пунктуационного варьирования.

Запятая также используется для графического оформления **вводных конструкций**. В данном случае запятая является парным знаком препинания и относится к группе выделяющих (горизонтальной стратификации) [1, с. 26]: *Also, for a library that was clearly so old, it was unusual to see large gaps in the shelves* [6, p. 92]. *I, too, praised the Lord because He had released me from my doubts and freed me from the feeling of uneasiness with which my first day at the abbey had filled me* [12, p. 102]. *'Harry. Nasty, common name, if you ask me'* [4, p. 11]. В тех случаях, когда опущение запятой не ведёт к нарушению смысла высказывания, вводная конструкция может пунктуационно не оформляться: *'So what's the "S" for?'* [6, p. 150]. *Oh yes ... hard work and pain are the best teachers if you ask me ...* [5, p. 125]. Однако, запятая может обладать особой позиционно-содержательной значимостью, в тех случаях, когда благодаря данному знаку препинания устанавливается определённая смысловая и грамматическая зависимость между членами предложения, способствующая адекватному восприятию смысла написанного в соответствии с задумкой автора. Роль запятой в качестве смыслового различителя очень показательна в следующем фрагменте: *An hour went by and he still had no reappeared. He's gone into the finis Africae, I said. Perhaps, William*

answered. Eager to formulate more hypotheses, I added: Perhaps he came out again through the refectory and has gone to look for Jorge [12, p. 456]. В данном примере содержательная значимость запятой после *perhaps* (в первом случае) очень велика, так как в данном предложении запятая является единственным показателем, отделяющим прямую речь героя от слов автора. В случае отсутствия запятой наречие *perhaps* могло бы перейти в разряд вводных слов, что повлекло бы за собой изменение смысла всего высказывания, и предложение бы означало «Возможно, Уильям ответил». Во втором же случае наличие запятой после *perhaps* не принципиально, так как в случае выделения вводного слова запятой, смысл высказывания остался бы без изменения.

Наряду с наличием позиций, допускающих вариативное использование запятой, существует ряд случаев, когда употребление запятой является строго регламентированным и каких-либо отклонений от нормы не наблюдается. К таким относятся использование запятой для оформления **обращения** и отделения второй, сокращённой части **дизъюнктивного (разделительного) вопроса** от его развёрнутой части: *You must see Miss Crane and as soon as possible. You will, won't you, Joel?* [14, p. 145]. Запятая в данных позициях в предложении обладает позиционно-содержательной значимостью, в чём легко убедиться, сравнив следующие предложения: *"Have you ever seen a crocodile eating, Bill?" "Have you ever seen a crocodile eating Bill?"* В предложении, где запятая отсутствует, существительное *Bill* не является обращением, а выполняет функцию прямого дополнения, в результате чего смысл предложения получается достаточно курьёзным.

Также к нормированным случаям использования запятой относятся использование запятой при оформлении определённых **библиографических списков**, где запятая отделяет фамилию от имени или инициалов автора (*Maizenger, N.*) и при написании **дат** для отделения года от месяца и числа: *On August 16, 1968, I was handed a book written by a certain Abbe Vallet, Le Manuscrit de Dom Adsonde Melk, traduit en francais d'apres l'edition de Dom J. Mabillon* [12, p. 1], при оформлении **обращения** и **завершающей фразы** в личном письме неформального характера.

Запятая также используется для обозначения на письме числительных и отделения их разнопорядковых частей: *\$50,000,000*. Однако в данном случае запятая не принадлежит к разряду пунктуационных знаков, а переходит в другую семиотическую систему (систему математических знаков и символов).

Таким образом, исследование запятой в современной английской и американской прозе показало, что данный знак препинания является наиболее подвижным из всех пунктуационных знаков. Запятая, отделяя значимые отрезки предложения, играет важную позиционно-содержательную роль в определении смысловых и грамматических связей между частями предложения. В отдельных случаях запятая способна передавать субъективное отношение пишущего, указывать на смысловые и эмоциональные оттенки высказывания.

Библиографический список

1. Майзенгер Н.В. *Позиционно-содержательная и прагматическая значимость знаков препинания в современном английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
2. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.A *Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group UK Limited, 1980: 1053 – 1081.
3. Crystal D. *Making a Point*. London: Profile Books, 2016.
4. Grisham J. *The Testament*. New York: Arrow Books, 1999.
5. Rowling J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury Publishing Plc., 2000.
6. Macintyre M. *Whirligig*. London: CPI Group, 2013.
7. Салькова М.А., Мачина О.С. Пунктуация в английском языке: что стоит за правилом. *Английский язык в школе*. Available at: http://www.titul.ru/uploads/journal/46/journal_42_23-33.pdf
8. Todd L. *Guide to Punctuation*. London: Cassell Wellington House, 1995.
9. Darling J. *The Taxi Driver's Daughter*. London: Penguin Books, 2004.
10. Christie A. *Murder in Mesopotamia*. New York: Berkley Books, 1984.
11. Maugham W. *Theatre*. Москва: Международные отношения, 1979.
12. Eco U. *The Name of the Rose*. London: Vintage, Random House, 1998.
13. Faulks S. *A Week in December*. London: Vintage Books, 2010.
14. Rendell R. *Portobello*. London: Arrow Books, 2009.

References

1. Majzenger N.V. *Pozicionno-soderzhatel'naya i pragmaticheskaya znachimost' znakov prepiniya v sovremenom anglijskom yazyke*. Dis-sertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
2. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.A *Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group UK Limited, 1980: 1053 – 1081.
3. Crystal D. *Making a Point*. London: Profile Books, 2016.
4. Grisham J. *The Testament*. New York: Arrow Books, 1999.
5. Rowling J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury Publishing Plc., 2000.
6. Macintyre M. *Whirligig*. London: CPI Group, 2013.

7. Sal'kova M.A., Machina O.S. Puntuaciya v anglijskom yazyke: chto stoit za pravilom. *Anglijskij yazyk v shkole*. Available at: http://www.titul.ru/uploads/journal/46/journal_42_23-33.pdf
8. Todd L. *Guide to Punctuation*. London: Cassell Wellington House, 1995.
9. Darling J. *The Taxi Driver's Daughter*. London: Penguin Books, 2004.
10. Christie A. *Murder in Mesopotamia*. New York: Berkley Books, 1984.
11. Maugham W. *Theatre*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979.
12. Eco U. *The Name of the Rose*. London: Vintage, Random House, 1998.
13. Faulks S. *A Week in December*. London: Vintage Books, 2010.
14. Rendell R. *Portobello*. London: Arrow Books, 2009.

Статья поступила в редакцию 21.11.17

УДК 811

Maizenger N.V., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: maizenger@yandex.ru

PECULIARITIES OF THE USE OF THE COMMA IN COMPLEX AND COMPOUND SENTENCES IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE. The article discusses the main cases of using the comma in complex and compound sentences in modern English, shows the dependence of the use of the comma on the syntactic links between the clauses of a sentence, on the nature of the conjunction used, on the semantic relations, and also on the prosodic characteristics of the utterance. The cases of the use of punctuation marks vary, indicating the flexible nature of English punctuation in general and the use of the comma in complex and compound sentences, in particular. The analysis presented on the material of modern English literature proves the positional and pragmatic significance of the comma in the graphic design of a written text.

Key words: punctuation, punctuation marks, comma, complex sentence, compound sentence, unconditional sentence, positional and meaningful significance.

Н.В. Майзенгер, канд. филол. наук, доц., зав. каф. англ. языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: maizenger@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗАПЯТОЙ В СЛОЖНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного ФГБОУ ВО «АлтГПУ» научного Проекта № 01-2017.

В статье рассматриваются основные случаи употребления запятой в сложном предложении в современном английском языке, показывается зависимость постановки запятой от синтаксических связей между простыми предложениями в составе сложного, от характера используемого союза, от порождаемых смысловых отношений, а также от просодического оформления высказывания. Выделяются случаи варьирования пунктуационного знака, свидетельствующие о гибком характере английской пунктуации в целом, и использовании запятой в сложном предложении – в частности. На материале современной английской литературы доказывается позиционно-содержательная и прагматическая значимость запятой в графическом оформлении письменного текста.

Ключевые слова: пунктуация, знаки препинания, запятая, сложное предложение, сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение, бессоюзное предложение, позиционно-содержательная значимость.

Запятая в современном английском языке является самым распространённым пунктуационным знаком, служащим для отделения простых предложений, входящих в состав сложных с различными типами синтаксической связи. Запятая используется для графического оформления частей как сложносочинённого, так и сложноподчинённого предложения в английском языке.

В **сложносочинённом** предложении запятая может отделять простые предложения, соединённые при помощи сочинительного союза: *It was getting lighter every moment, and the birds had started singing* [1, p. 240]. *He had never been close to Dolores, but now he was acting like the heir apparent* [2, p. 35]. *Evelin didn't want the child, nor did she want anything to do with Troy Phelan* [3, p. 124]. Постановка запятой в данной синтаксической позиции не является обязательной в английском языке и носит рекомендательный характер. В справочниках по пунктуации в качестве причин постановки или отсутствия запятой, как правило, указывается долгота или краткость предложения: краткость предложения и его «лёгкость», т. е. неосложнённость предложения другими синтаксическими конструкциями уменьшают потребность в постановке знака препинания [4, p. 264]. Анализ фактического материала подтверждает данный вывод и можно утверждать, что знак препинания действительно часто отсутствует, если предложение является кратким и имеет не осложнённую структуру: *I push a button and Snead appears* [3, p. 8]. Однако данный критерий постановки знака препинания не является единственным, и в современной художественной литературе можно встретить достаточно большое количество практически одинаковых по длине предложений, имеющих различное пунктуационное оформление: *It was Monday, and the surgery was even busier than usual* [5, p. 60]. *The four had been given final warnings and their boss had been fired* [5, p. 19]. Или: *He tried to bring the object into focus, but his pupils would not contact sufficiently* [6, p. 41]. *It took nerve to remain inside the*

train after that but he only had to stay until it pulled into Latimer Road [7, p. 149]. В связи с этим, можно утверждать, что существуют и другие основания для постановки знака препинания в сложном предложении и можно выделить ряд причин, по которым запятая в сложносочинённом предложении может отсутствовать или может быть заменена другим пунктуационным знаком.

Так, основанием для постановки запятой, отделяющей части сложносочинённого предложения может послужить выбор сочинительного союза. Как указывают братья Генри Ватсон и Френсис Джордж Фаулер [8, p. 264] (и что подтверждается анализом отобранного нами фактического материала), в следующем ряду сочинительных союзов *and*, *or*, *but*, *so*, *nor*, *for*, *yet* по мере их следования предпочтительным становится знак препинания с более высокой степенью отделения (от нулевого пунктуационного знака, через запятую к точке с запятой и далее, возможно к точке). Например: *It was better to have funerals on rainy days, with no sky, but that day had been bright and clear and crisp and Petunia hadn't been able to stop thinking about it for months* [5, p. 12]. В данном примере предложения пунктуационно оформлены при помощи запятой перед союзом *but*, и без знака препинания перед союзом *and*. Для отделения предложений, вводимых союзом *yet*, используется точка: *She drew a long, soft breath, as though the paper daffodils between them were almost too sweet to bear. Yet, what had remained in her mind of that particular afternoon was an absurd scene over the tea-table* [9, 168]. Именно поэтому, как показывают результаты статистического подсчёта [10, 1060], в то время как лишь ½ всех сложносочинённых предложений с союзом *and* имеет запятую, в ¾ всех сложносочинённых предложений с *but* используется запятая и практически все предложения с *yet* соединены при помощи точки с запятой или точки. В связи с этим, очевидно, что наибольшую трудность в выборе знака препинания (а точнее, в постановке или не постановке

запятой) представляют предложения с сочинительным союзом *and*.

В случае соединения придаточных предложений при помощи союза *and* также наблюдаются определённые закономерности. Так, запятая, как правило, не ставится, если подлежащие частей сложносочинённого предложения кореферентны: *Her name was Petunia Howe and she was waiting for a Tesco delivery van* [5, p. 11]. Кроме того, запятая, как правило, отсутствует если части сложносочинённого предложения соединены союзом *and* или, реже, *but* и действия в них одновременные или мыслятся как одновременные: *His mother would make a fuss over him and his father would take a day or two off work* [5, p. 108]. *They think I'm a Buddhist but in reality I study Zoroaster* [3, p. 5]. Предложения такого рода характеризуются одновременностью и обратимостью порядка компонентов, их части можно поменять местами и от этого смысл предложения существенно не изменится [11], в отличие от сложносочинённых предложений, части которых разделены запятой: *I was cursing TJ one day, and he was cursing me, and I told him about this new will* [3, p. 3]. *There was a woman's voice, and he stopped* [6, p. 14]. В данных сложносочинённых предложениях, несмотря на их краткость, используются запятые для отделения частей предложения, так как неодновременность порядка следования компонентов, а следовательно, невозможность поменять их местами, ведёт к формализации этих связей в виде пунктуационного знака, в данном случае запятой.

На уровне **сложноподчинённого** предложения существуют случаи, когда постановка запятой является строго регламентированной, и зависит лишь от типа семантико-синтаксических связей внутри предложения.

Как известно, в английском языке среди атрибутивных придаточных предложений различают атрибутивное описательное (неограничительное) и атрибутивное лимитирующее (ограничительное). В случае атрибутивного описательного придаточного, которое вводит дополнительную, достаточно независимую информацию, не вытекающую из главного предложения и, в связи с этим, может быть выделено в отдельное предложение без нарушения смысла и грамматической целостности главного, в соответствии с нормами английского правописания употребляется запятая: *The peninsula, where the power of the clergy was more evident than in any other country, and where more than in any other country the clergy made a display of power and wealth, for at least two centuries had generated movements of men bent on a poorer life, in protest against the corrupt priests, from whom they even refused the sacraments* [12, p. 49]. В случае атрибутивного ограничительного придаточного, которое лимитирует или конкретизирует объём понятия, передаваемого антецедентом, и без которого главное предложение стало бы неполным или абсурдным по смыслу в силу его семантической и синтаксической незавершенности, запятая отсутствует: *'You see, Lady Anne will not refuse any of the queen's ladies who want to spend time with her'* [13, p. 244]. Запятая в данной синтаксической позиции является содержательно значимой, т. к. при отсутствии знаков препинания атрибутивные описательные придаточные предложения перешли бы в разряд атрибутивных лимитирующих и, прочитав следующие предложение без запятых, можно было бы подумать, что существует несколько картин Ван Гога «Тутовое дерево»: *Instead, they ploughed the entire wind fall into boosting the quality and size of Pink's wine cellar, and in acquiring van Gogh's The Beech Tree, which now hangs modestly at the bottom of the main stair case* [6, p. 20], и что в следующем примере у героя была не одна жена: *His wife, who introduced herself as Countess Orlis Hermann, was stunning* [14, p. 106].

Кроме того, в сложноподчинённом предложении запятая способна отделять обстоятельственные придаточные предложения, если они предшествуют главному: *When he died, part of that energy ought to have gone into someone else* [5, p. 66]. *If Jimmy had still been alive, he'd be forty-three* [2, p. 47]. Несмотря на то, что данный случай употребления запятой зафиксирован во всей основной справочной и теоретической литературе, касающейся вопросов пунктуации в английском языке, анализ фактического материала показывает, что данная рекомендация грамматистов соблюдается далеко не всегда: *If you had told me I'd give you more* [2, p. 168]. Иногда случаи различного пунктуационного оформления подобных обстоятельственных оборотов или обстоятельственных придаточных предложений встречаются в расположенных рядом друг с другом предложениях: *When it bit me he told me off for frightening it. And when I left, he was singing it a lullaby* [15, p. 173]. В данном примере благодаря запятой создаётся дополнительная пауза при устном воспроизведении высказывания, что подтверждает нерегламентированный характер английской

пунктуации и её зависимость от намерений автора и от просодического рисунка того или иного предложения.

Запятая может отделять часть предложения, уточняющую, поясняющую, конкретизирующую информацию предыдущей части предложения: *One thing was certain, there was no television in there* [15, p. 37], а также, в редких случаях, запятая может вводить информацию, суммирующую содержание предыдущей части высказывания: *Colour and scent and sound, rain and the lapping of water, even the mists of autumn and the smell of the floodtide, these are memories of Manderley that will not be denied* [1, p. 11]. Функцию ввода уточняющей информации могут выполнять тире, двоеточие и точка с запятой, а функцию ввода обобщающей информации – тире. Способность запятой отделять уточняющую и обобщающую часть высказывания свидетельствует о функциональном сближении внутренних отделяющих знаков препинания в области выражения отношений обобщения, уточнения, пояснения и детализации.

Запятая также используется для отделения простых предложений в составе сложного **бессоюзного** предложения: *They were lining upon the wharf to tell me, they were shouting at me before the boat tied up* [13, p. 7]. Следует отметить, что подобным образом части сложного бессоюзного предложения соединяются достаточно редко и, как правило, представляют собой параллельные конструкции, что вполне объяснимо, так как входит в функциональный потенциал запятой как знака, используемого для отделения частей предложения при перечислении: *His head turns side ways, his hair rests in his own vomit, the dog barks, Walter roars, and the bells peal out across the water* [13, p. 4]. Частным случаем пунктуационного оформления бессоюзного предложения является употребление запятой для отделения слов автора от прямой речи героя, включая внутреннюю речь, неоформленную при помощи кавычек: *'I mean,' Coky continued, 'you didn't exactly say yes, but you didn't exactly say no either'* [6, p. 51]. *I'll miss my dog, he thinks* [13, p. 3]. В большинстве случаев, однако, для отделения частей бессоюзного сложносочинённого предложения используется точка с запятой: *I knew her vernacular very slightly; it was different from the bit I had learned on Pisa, but I realized from her tone that she was saying sweet words to me, and she seemed to be saying something like "You are young, you are handsome..."* [12, p. 244]. В данном примере две первые части сложного предложения соединены бессоюзно, в связи с чем в качестве пунктуационного средства их отделения используется точка с запятой, в отличие от последующих частей, соединённых при помощи сочинительных союзов *but* и *and*, где автором употребляется запятая. Кроме того, если одна из частей (или обе части) сложносочинённого союзного предложения имеет осложнённую структуру и содержит обособленные или однородные члены, особенно если внутри хотя бы одной из частей уже имеются другие знаки препинания (как правило, запятые или тире), то это также является основанием для постановки точки с запятой: *It might have held a presence medieval; and, reaching to the desk for pencil and paper, I sketched in fancy with an absent mind a profile, pale and aquiline* [1, p. 23].

Возможность варьирования в использовании пунктуационного знака для отделения простых предложений позволяет нам сравнить предложения, оформленные пунктуационно при помощи различных знаков препинания. Например, простые предложения можно разделить точкой: *It was early morning. The park was almost empty. I went for a walk*. Данные простые предложения могут быть объединены в сложное бессоюзное предложение, части которого отделяются друг от друга при помощи точки с запятой: *It was early morning; the park was almost empty; I went for a walk*. Или даже запятой: *It was early morning, the park was almost empty, I went for a walk*. Замена знаков препинания влияет на степень связанности данных предложений между собой, на ритмическую организацию текста, и в связи с этим, на особенность восприятия читателем того или иного текста. Так, предложения, разделённые при помощи точки, наименее связаны между собой. Точка, которой соответствует наиболее продолжительная пауза в устной речи, замедляет ритм, делает текст фрагментарным и более чётким по звучанию. Точка с запятой создаёт эффект сопоставления, непосредственного противопоставления или уравновешивания данных предложений. При замене же точки с запятой на запятую, предложение утрачивает чёткость контраста, звучит плавно и непрерывно, темп повествования благодаря эффекту перечисления заметно ускоряется. Данные предложения могли бы быть связаны ещё более тесно при помощи введения союзов: *It was early morning, and the park was almost empty. So I went for a walk*. Тем самым данные варианты показывают, что даже самые

минимальные изменения пунктуации и синтаксиса создают разнообразные ритмические, структурные и прагматические эффекты, видоизменяют смысловые ракурсы повествования и влияют на восприятие читателем того или иного произведения.

Таким образом, исследование запятой в сложном предложении в современной английской прозе показало, что постановка

запятой в сложном предложении в английском языке зависит от типа сложного предложения, характера смысловой и синтаксической связи между его частями, а также интенций автора и его прагматических установок. Пунктуация часто необходима для устранения двусмысленности, противоречий, а нередко и для привнесения в высказывание смысла как такового.

Библиографический список

1. Maurier D. *Rebecca*. London: Arrow Books, The Random House Group Limited, 1992.
2. Susann J. *Dolores*. New York: Bantam books Inc., 1977.
3. Grisham J. *The Testament*. New York: Arrow Books, 1999.
4. Todd L. *Guide to Punctuation*. London: Cassell Wellington House, 1995.
5. Lanchester J. *Capital*. London: Bloomsbury House, 2013.
6. Macintyre M. *Whirligig*. London: CPI Group, 2013.
7. Rendell R. *Portobello*. London: Arrow Books, 2009.
8. Fowler H.W., Fowler F.G. *The King's English*. Ware: Wordsworth Edition Ltd., 1993.
9. Mansfield K. Bliss. Available at: <http://lingualeo.com/ru/jungle/bliss-by-katherine-mansfield-157088#>
10. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group UK Limited, 1980: 1053 – 1081.
11. Шелкова С.С. *Пунктуационная модель сложного предложения как отражение онтологических связей*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
12. Eco U. *The Name of the Rose*. London: Vintage, Random House, 1998.
13. Mantel H. *Wolf Hall*. London: Fourth Estate, 2010.
14. Palmer M. *The Patient*. New York: Arrow Books, 2000.
15. Rowling J. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury House, 2000.

References

1. Maurier D. *Rebecca*. London: Arrow Books, The Random House Group Limited, 1992.
2. Susann J. *Dolores*. New York: Bantam books Inc., 1977.
3. Grisham J. *The Testament*. New York: Arrow Books, 1999.
4. Todd L. *Guide to Punctuation*. London: Cassell Wellington House, 1995.
5. Lanchester J. *Capital*. London: Bloomsbury House, 2013.
6. Macintyre M. *Whirligig*. London: CPI Group, 2013.
7. Rendell R. *Portobello*. London: Arrow Books, 2009.
8. Fowler H.W., Fowler F.G. *The King's English*. Ware: Wordsworth Edition Ltd., 1993.
9. Mansfield K. Bliss. Available at: <http://lingualeo.com/ru/jungle/bliss-by-katherine-mansfield-157088#>
10. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group UK Limited, 1980: 1053 – 1081.
11. Shelkova S.S. *Punktuacionnaya model' slozhnogo predlozheniya kak otrazhenie ontologicheskikh svyazey*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
12. Eco U. *The Name of the Rose*. London: Vintage, Random House, 1998.
13. Mantel H. *Wolf Hall*. London: Fourth Estate, 2010.
14. Palmer M. *The Patient*. New York: Arrow Books, 2000.
15. Rowling J. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury House, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 81-115: 811.51

Kaksin A.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Research and Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

COGNITIVE MODELS IN TOPONYMY (ON THE EXAMPLE OF WATER-NAMES OF MOUNTAIN ALTAI). The paper studies initial semantics of a number of Turkic and non Turkic water-names of Altai Mountains. Non Turkic water-names are the Yenisei (Kets) that has origin and those which were considered as Ugor-Samoyed (*Albas*, *Kayas*, *Kanas* and others) belong. The author suggests a version about epithets, which were used by the first monks when they gave names to these rivers. In article also answers a question of applicability in linguistics of methods and receptions of the cognitive analysis is touch. It assumes consideration of the language units which arose owing to aspiration to representation of a certain picture of the world. Studying of metaphors, and in this sense as the author shows keeps within the same direction, some water-names can be treated as educations which cornerstone metaphor-building is. Regulations on use of knowledge on earth-names in the course of historical and cultural and ecological education are provided in a final part of article.

Key words: earth-names, water-names, cognitive models, Turkic languages, Altai Mountains, comparative linguistics.

А.Д. Каксин, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ В ТОПОНИМИИ (НА ПРИМЕРЕ ГИДРОНИМОВ ГОРНОГО АЛТАЯ)

Статья посвящена первоначальной семантике ряда гидронимов Горного Алтая, тюркских и нетюркских. К числу последних относятся в основном гидронимы енисейского (кетского) происхождения и те, которые ранее считались угро-самодийскими (*Албас*, *Каяс*, *Канас* и другие). Автором высказываются предположения об эпитетах, которые использовали первые поселенцы, когда давали названия этим рекам. В статье актуализируется также вопрос о применимости в топонимике методов и приёмов когнитивного анализа. Это предполагает рассмотрение языковых единиц, возникших вследствие стремления к репрезентации определённой картины мира. В это же направление укладывается изучение метафор, и в этом смысле, как показывает автор, некоторые гидронимы можно трактовать как образования, в основе которых лежит метафоризация. В заключительной части статьи приводятся положения об использовании знаний по топонимии в процессе историко-культурного и экологического просвещения.

Ключевые слова: топонимия, гидронимы, Горный Алтай, тюркские языки, когнитивистика, эволюция языковых семей, компаративная лингвистика.

То, что основная масса гидронимов Горного Алтая – тюркские, общеизвестно. Материал наиболее полного топонимического словаря Горного Алтая [1] убеждает в этом с первых страниц; нет никаких сомнений, что тюркскими по происхождению являются многие гидронимы: *Ак-Карасу, Ак-Куль, Акбулак, Алемчир, Аргут, Аржан, Бартулдак, Делдсугаш, Джело, Ебегень, Елангаш, Енгожок, Иккол, Ирбисту, Кара-Коль, Кок-Узек, Кулагаш, Полюш, Садаксай, Сакалсу, Толмоксу, Узунгур, Чулекташ, Шашкунар, Чаган-Гол, Ынырга, Этогол, Ябаган* и другие. Как видим, иногда достаточно явно прослеживается монгольская основа (огласовка), но эти случаи всегда можно объяснить либо общностью происхождения (генетикой), либо длительностью контактов на смежных территориях [2, с. 13].

Прародина тюркских языков была ближе к Байкалу, и тюрки, дошедшие до Горного Алтая, принесли сюда и заключенные в языке устойчивые модели, используемые при создании названий для рек и озёр: в частности, те, что лежат в основе производства слов на *-köl, -sub* [3, с. 313, 512]. Самой репрезентативной моделью была следующая: точное определение + слово со значением 'вода' ('река', 'озеро'). Так, например, второе по величине озеро Горного Алтая обозначено очень точно, по самому характерному признаку: *Джулукуль* 'Летнее озеро'. Ещё точнее, думаем, переводить это название как 'Озеро летней стоянки':

Jaýluga jettire zmidi de ыраак – деп, Кемлей сананып браатты 'До летней стоянки ещё далеко – так думая, ехал Кемлей' [4, с. 141].

А самое большое Телецкое озеро в алтайском языке поименовано с употреблением определения *алтын* 'золотистый; желтый; светлый'. И здесь уже можно видеть другую модель – метафоризацию (при выборе первого компонента).

Алтын-Көлдөн ала Балыкчы деп журтка жетире кайда да он километр 'От Телецкого озера до села Балыкча где-то десять километров' [4, с. 151].

Итак, осмысливая гидронимы в когнитивном аспекте, мы предполагаем наличие некоторых концептуальных моделей, по которым выработаны конкретные названия. Уже на первом этапе в качестве отдельных, самостоятельных вычленяются две близкие модели номинации – путь подбора адекватного определения и следование образному, метафорическому ходу человеческой мысли. Покажем это различие на двух названиях рек.

Каерлык: название этой реке дано по самому характерному её признаку: она (или вода в ней) 'грязная, с песком' (грязью воспринимаются, очевидно, и комочки земли). Соответствующее слово зафиксировано еще в "Словаре Махмуда Кашкарского" (XI в.):

«**QAJIRI** 2. песок (МК III 165): *bu qajirolešilgän* этот песок сыпуч (МК I 158); 2. рыхлая земля (?) (МК III 165)» [3, с. 407].

Майма: в этом случае, на наш взгляд, имеет место метафоризация. В Древнетюркском словаре приводится слово *MAYA* со значением 'змея' [3, с. 335]. Очевидно, эта река была неширокая, извилистая, и с некоторой высоты воспринималась, действительно, как змейка.

Итак, происхождение большого ряда искомым гидронимов легко объясняется материалом пратюркского языка. Всё же при этом исследователю не стоит упускать из виду немногочисленные нетюркские гидронимы. В 50 – 60-ые гг. XX в. много писали о наличии енисейского и уральского субстрата в гидронимии Южной Сибири [напр.: 5, с. 74 – 75; 6, с. 362 – 364]. В этих научных работах к изначально угорским были отнесены названия рек с элементом *-ас (-ес)*. По результатам проведённого позднее исследования эта версия подтвердилась; но, обратим внимание, и в этом случае Горный Алтай не попадает в перечень территорий, отмеченных наличием названий на *-ас (-ес)*:

«У гидронимов с элементом *ас* просматривается замкнутый ареал в Южной Сибири (Хакасия, Кемеровская область и далее Нижний Иртыш)» [7, с. 91].

Таким образом, отсутствие гидронимов на *-ас (-ес)* в Горном Алтае свидетельствует о том, что финно-угры (а точнее – угры)

прошли севернее, по той территории, которая так и называется: Северный Алтай. Однако несколько таких названий в Горном Алтае всё же наблюдается; ниже приведём два примера (как наиболее показательных). Если анализировать их в аспекте способов человеческого познания, можно видеть, что и в этих случаях за названиями просматриваются две вышеназванные модели.

Албас: по всей видимости, люди, осваивавшие берега этой реки, сначала увидели её с возвышенности, и потому назвали 'нижней рекой'. Первый компонент (корень), имеющий пространственное значение, возводится и к финно-угорскому, и тюркскому праязыкам (что, на наш взгляд, является случайным совпадением): «нижний, нижняя часть: *ala> ф. *ala* 'место', 'область', 'поприще', *alla* 'под', 'внизу', эс. *ala* 'область', 'нижний', с. *vuolle* 'вниз', э. м. *ал* 'низ', э. *ало*, м. *ала* 'нижний', 'под' ... в. *al* ... 'нижний', 'под' // алт.: ср. др.-тюрк. *al* 'нижняя' сторона» [8, с. 407].

Каяс [kaj-as]: в данном случае, видимо, имеет место метафоризация. Название этой реки, на наш взгляд, представляет собой концептуальный перенос [9, с. 314]: с той стороны, где находится эта река, встаёт солнце; поэтому она – 'рассветная река'. Исходный корень имеет рефлекс в языках разных семей: 'заря, рассвет: *koje> ф. *koi* 'первая утренняя заря', *koitta* 'светает', 'заря занимается' ... х. *kuñel* ... в. *haj-nal* ... 'солнце', 'ясная погода' ... // алт., ср. якут. *kujaš* 'жара', и.-е. *kaj 'ясность': ср. гот. *hais* 'факал'» [8, с. 402].

Итак, совершенно понятно, что обнаруженные на карте Горного Алтая нетюркские гидронимы были созданы носителями языков, которые исторически предшествовали тюркским языкам на этой территории. Это были енисейские и уральские языки, и вполне целесообразно, этимологизируя названия, необъяснимые тюркскими корнями, использовать данные по упомянутым древним языкам. Эта проблема многократно исследовалась, и нужные данные можно найти в научной литературе [см., напр. 1; 10 – 12].

Мы брали в расчёт лишь наименования, упомянутые на карте, и это были названия рек, озёр и других водоёмов. В данной статье идёт речь только о названиях рек и озёр; при этом мы не рассматривали искомые названия с позиций диалектологии и в аспекте влияния русского языка на формирование современной формы топонимов Горного Алтая.

В современных условиях возрастает актуальность исследования топонимии с позиций разных лингвистических направлений, в т. ч. – учения о репрезентации языковой картины мира и когнитивного. Возможно, имеет смысл трактовать и многие тюркские топонимы как образования, в основе которых лежит метафоризация. Думаем, с этих позиций необходимо рассмотреть весь топонимический материал, в т. ч. уже описанный (например, в работах О.Т. Молчановой, Н.С. Модорова, Э.П. Дворникова, Н.М. Киндиковой, С.Б. Сарбашевой, А.Т. Тыбыковой, Ф.И. Куликова, М.В. Паклина, Т.С. Пустогачевой, А.П. Адлыковой, М.П. Чочкиной и др.).

Отобранный материал естественно интерпретировать в аспекте сохранности топонимов, служащих источником сведений о географии Южной Сибири, являющихся источником разнообразной информации о жизнедеятельности коренного населения региона. Результаты исследовательской работы, изложенные в печатных трудах, способствуют популяризации географии, распространению достоверных экологических, этнографических и статистических сведений. Новое знание содействует повышению качества географического и экологического образования, сохранению природного и культурного наследия, организации маршрутов познавательного туризма в регионе Южной Сибири.

Итак, территория Горного Алтая представляет значительный интерес для учёных, в первую очередь – для лингвистов и историков-археологов. Это край древней истории, полностью ещё не изученной. Лексико-семантическое и когнитивное описание географических наименований способствует постижению культуры аборигенных этносов, даёт интересную, занимательную информацию о жизнедеятельности коренного населения региона.

Библиографический список

1. Молчанова О.Т. *Топонимический словарь Горного Алтая*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1979.
2. Бурякин А.А. Тюрко-монгольские и тюрко-тунгусо-маньчжурские лексические связи в новой перспективе: возможности алтайской теории для выявления древних языковых контактов. *Российская тюркология*. 2016; 2 (15): 13 – 24.
3. *Древнетюркский словарь*. Редакторы: В.М. Наделяев, Д.М. Насилов, Э.Р. Тенишев, А.М. Щербак. Ленинград: Наука, 1969.
4. Орсулова Т.Е. Пространственные послелог в алтайском языке. *Теоретические вопросы алтайской грамматики: сборник научных трудов*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет; Институт алтаистики им. С.С. Суразакова, 2002: 131 – 154.

5. Кызласов Л.П. К вопросу об этногенезе хакасов. *Ученые записки Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории*. 1959; Вып. VII: 70 – 92.
6. Дульзон А.П. Дорусское население Западной Сибири. *Вопросы истории Сибири и Дальнего Востока*. Новосибирск, 1961: 361 – 373.
7. Сунчугашев Р.Д. К вопросу о форманте АС в гидронимии Южной Сибири. *Открытие и изучение орхон-енисейской письменности (к 115-летию дешифровки орхон-енисейской письменности)*: материалы Международной научно-практической конференции 23 – 24 октября 2008 г. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2008: 89 – 92.
8. *Основы финно-угорского языкознания: Вопросы происхождения и развития финно-угорских языков*. Москва: Наука, 1974.
9. Кронгауз М.А. *Семантика*: учебник для вузов. Российский государственный гуманитарный университет. Москва, 2001.
10. Боченкова Ю.И. *Словарь географических терминов и других слов, встречающихся в топонимии Горно-Алтайской автономной области*. Москва, 1962.
11. Розен М.Ф., Малолюто А.М. *Географические термины Западной Сибири*. Томск: Издательство Томского университета, 1986.
12. Самтакова К.Б. *Топонимия юго-восточных районов Республики Алтай в сопоставлении с монгольскими топонимами*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2008.

References

1. Molchanova O.T. *Toponimicheskij slovar' Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otделение Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1979.
2. Burykin A.A. Tyurko-mongol'skie i tyurko-tunguso-man'chzhurskie leksicheskie svyazi v novoy perspektive: vozmozhnosti altajskoj teorii dlya vyvacheniya drevnih yazykovykh kontaktov. *Rossiyskaya tyurkologiya*. 2016; 2 (15): 13 – 24.
3. *Drevnetyurkskij slovar'*. Redaktory: V.M. Nadelyaev, D.M. Nasilov, E.R. Tenishev, A.M. Scherbak. Leningrad: Nauka, 1969.
4. Orsulova T.E. Prostranstvennye posledogi v altajskom yazyke. *Teoreticheskie voprosy altajskoj grammatiki: sbornik nauchnykh trudov*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet; Institut altaistiki im. S.S. Surazakova, 2002: 131 – 154.
5. Kyzlasov L.R. K voprosu ob 'etnogeneze hakasov. *Uchenye zapiski Hakasskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury i istorii*. 1959; Vyp. VII: 70 – 92.
6. Dul'zon A.P. Dorusskoe naselenie Zapadnoj Sibiri. *Voprosy istorii Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Novosibirsk, 1961: 361 – 373.
7. Sunchugashev R.D. K voprosu o formante AS v gidronimii Yuzhnoj Sibiri. *Otkrytie i izuchenie orhono-enisejskoj pis'mennosti (k 115-letiyu de-shifrovki orhono-enisejskoj pis'mennosti)*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 23 – 24 oktyabrya 2008 g. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2008: 89 – 92.
8. *Osnovy finno-ugorskogo yazykoznanija: Voprosy proishozhdeniya i razvitiya finno-ugorskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1974.
9. Krongauz M.A. *Semantika*: uchebnik dlya vuzov. Rossijskij gosudarstvennyj humanitarnyj universitet. Moskva, 2001.
10. Bochenkova Yu.I. *Slovar' geograficheskikh terminov i drugih slov, vstrechayuschihsya v toponimii Gorno-Altajskoj avtonomnoj oblasti*. Moskva, 1962.
11. Rozen M.F., Maloletko A.M. *Geograficheskie terminy Zapadnoj Sibiri*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1986.
12. Samtakova K.B. *Toponimiy yugo-vostochnykh rajonov Respubliki Altaj v sopostavlenii s mongol'skimi toponimami*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.11.17

УДК 811.112.2

Kiyanova K.A., postgraduate, Department of German Language, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: kiyanova.karina@gmail.com

THE IMPLEMENTATION OF SELF-PRESENTATION STRATEGY IN PUBLIC SPEECH (CASE STUDY OF ANGELA MERKEL SPEECHES). This article dwells upon the issue of speech impact in the field of political communication, specifically the study of speech strategy of self-presentation. The strategy is significant in shaping the image of a politician. Its usage allows a politician to gain authority, to provoke and retain sympathy, to agree with the opinion of the addressee, as well as to create a sense of unity. There was conducted a complete sample of Angela Merkel's public speeches from 2008 to 2015. Based on the selected speeches there was undertaken an attempt to analyze the specifics of using most typical tactics, representing the considered strategy. It was established that tactics implemented by Angela Merkel are contact-establishing tactics, tactics of unity, tactics of creating a positive image, tactics of solidarity, emotionally tuning tactics, tactics for creating a circle of "one's own people". Language markers that participate in the actualization of this strategy are visually represented in the present article. Special attention is paid to the addressee factor in public speeches, which determines the language embodiment of strategies and tactics in public speeches. In this connection, it is suggested that the strategy of self-presentation in "external" and "internal" public speeches can be carried out in different ways, depending on the addressee. We have come to conclusion that the study of speech strategies and tactics in modern political communication is relevant and can be very promising.

Key words: politic speech, public speech, political communication, speech strategies, speech tactics, strategy of self-presentation.

К.А. Киянова, аспирантка каф. немецкого языкознания Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: kiyanova.karina@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ А. МЕРКЕЛЬ)

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме речевого воздействия в политической коммуникации, а именно исследованию речевой стратегии самопрезентации. Данная стратегия является значимой в формировании имиджа политика. Ее использование позволяет политику завоевать авторитет, вызвать и удержать симпатию, согласиться с мнением адресата, а также создать чувство единства. В статье методом сплошной выборки на материале публичных речей Ангелы Меркель с 2008 по 2015 предпринята попытка анализа специфики использования наиболее типичных тактик, репрезентирующих рассматриваемую стратегию. Установлено, что к реализуемым тактикам относятся контактоустанавливающая тактика, тактика единения, тактика создания положительного образа, тактика солидаризации, эмоционально настраивающая тактика, тактика создания круга «свои». В настоящей статье наглядно представлены языковые маркеры, участвующие в актуализации данной стратегии. Особое внимание в данной работе уделено фактору адресата в публичных выступлениях, который обуславливает языковое воплощение стратегий и тактик при создании публичной речи. В связи с этим автором высказывается предположение, что в зависимости от адресата стратегия самопрезентации во «внешних» и «внутренних» публичных речах может осуществляться по-разному. В заключение делается вывод об актуальности и перспективе исследования речевых стратегий и тактик в современной политической коммуникации.

Ключевые слова: политическая речь, публичная речь, политическая коммуникация, речевые стратегии, речевые тактики, стратегия самопрезентации.

В основе современного подхода к языку лежит мысль о том, что всякий речевой акт предполагает цель, регулирующий деятельность коммуникантов. Речевое общение – это процесс планирования, базисом для которого являются языковые механизмы [1, с. 10]. Данные представления о целенаправленности высказываний обуславливают выбор коммуникативных стратегий и тактик, которые являются формами воздействия на собеседника. Именно от них во многом зависит достижение коммуникативной цели и эффективности общения.

На сегодняшний день речевое воздействие изучается на стыке лингвистики, логики, философии, политологии, психологии и когнитивных наук. Подобный междисциплинарный характер способствует обогащению знаний о речевом поведении и его регуляции. Обзор лингвистической литературы показал, что существуют различные подходы к изучению речевого воздействия: когнитивный, дискурсивный, психолингвистический, коммуникативный, семиотический и др. Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли: А. Н. Баранов [2], И.А. Стернин [3], О.С. Иссерс [1], [4], Е.И. Шейгал [5], Р.М. Блакар [6], Т.А. ван Дейк [7], Р. Т. Lakoff [8] и многие другие. Так, в русле изучения речевого воздействия в работах О.С. Иссерс [1], О.Л. Михалевой [9], О.Н. Паршиной [10] представлены различные виды речевых стратегий и тактик. Наряду с отсутствием в лингвистической литературе общепринятой дефиниции понятия «стратегия», отсутствует также единая классификация типов рассматриваемого явления. Этот факт объясняется тем, что существует неограниченное количество реальных коммуникативных ситуаций и целей, которые порождают множество различных стратегий и тактик соответственно. Итак, разнообразие концепций и подходов свидетельствует о том, что речевое воздействие является сложным и разнородным феноменом, требующим дальнейшего изучения.

Очевидно, что существуют такие сферы человеческой деятельности, в которых коммуникативная стратегия как аспект речевого воздействия играет ключевую роль. В этом отношении особого внимания заслуживает публичная речь в политическом дискурсе. Политик прибегает к разнообразным речевым воздействиям с целью убеждения адресата в значимости каких-либо ценностей или с целью достижения согласования позиций и намерений обеих сторон. Столь пристальное внимание научного сообщества к анализу речевых стратегий и тактик публичной речи обусловлено прежде всего социальным заказом и не в последнюю очередь поиском наиболее эффективных средств вербального и невербального воздействия на слушателя, поскольку от степени искусного владения зависит положение государственного деятеля в общественно-политической сфере.

Мы будем придерживаться мнения, согласно которому, речевая стратегия – совокупность речевых действий, ориентированных на достижение коммуникативной цели в зависимости от конкретных условий и характеристик личности [1, с. 54]. Между тем одним или несколькими речевыми действиями, способствующими осуществлению этой стратегии, является речевая тактика. Поскольку рассматриваемый феномен реализуется с установкой на определенного собеседника, то этот фактор необходимо принять во внимание. Ведь использование той или иной стратегии и тактики в определенной коммуникативной ситуации конкретной сферы общественной деятельности человека во многом зависит от адресности политической речи [12, с. 58–62].

Известно, что специфика политического дискурса состоит в том, что его интенциональной базой является борьба за власть на основе коммуникативной деятельности [5, с. 16]. Так, в процессе борьбы за власть одной из центральных стратегий является стратегия самопрезентации, при помощи которой достигаются такие цели политика, как завоевать авторитет, укрепить свою позицию, сформировать положительный образ и отношение. Формирование имиджа является одной из актуальных проблем профессиональной деятельности политика. Свидетельством тому служат разработанные пособия по созданию имиджа, в основе которого лежат поведение, манеры, внешность, жесты и речь. Однако особое внимание при формировании имиджа необходимо уделять целесообразному использованию языкового потенциала [10, с. 66].

Именно поэтому цель работы – проанализировать, какими наиболее типичными языковыми средствами выражается стратегия самопрезентации в публичной речи Ангелы Меркель. Материалом исследования послужили публичные речи бундесканцлера с 2008 по 2015 год [11]. В рамках данного исследования методом сплошной выборки был проведен анализ «внешних»

публичных речей. Под «внешними» публичными речами мы понимаем такие речи, которые обращены к главам и гражданам других государств. Учет различных характеристик аудитории является чрезвычайно важен при создании публичной речи. К такого рода характеристикам относятся: возраст, пол, социальный статус, род деятельности, уровень образованности, обладание специальными знаниями, точка зрения и предубеждение, актуальность и новизна выступления политика и многое другое. В качестве адресата могут выступать различные слои населения. Именно поэтому адресант прибегает к такому набору речевых стратегий и тактик, с учетом тех знаний, который он имеет об адресате. Без наличия знаний об адресате и его картине мира невозможно достичь замысла речевого произведения и оптимального воздействия на слушателя. Следовательно, мы предполагаем, что набор тактик самопрезентации и других стратегий во «внутренних» публичных речах, ориентированных на граждан и политических деятелей Германии, может отличаться от «внешних».

Выполненный анализ публичных речей А. Меркель позволяет сделать следующие выводы.

Стратегия презентации реализуется в первую очередь посредством контактоустанавливающей тактики. В рассматриваемом материале к ней относятся различные формы обращений к адресату. Так, наиболее частотными являются обращения *Meine Damen und Herren, sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kollegen*. В ряде случаев мы находим обращения на языке адресата: *Distinguished Members of Congress, Monsieur le Président, Madam Speaker*. Такой вид обращений демонстрирует подчеркнутое уважение к адресату. Также в обращениях к иностранным политикам часто распространен атрибут *lieber* перед именем и фамилией, например, *lieber Michail Gorbatschow*, что свидетельствует о дружеских отношениях между политическими деятелями или о желании их установить. Показательно, что более дружеской и эмоционально положительной тональностью наделены обращения с компонентом *lieber* непосредственно перед именем: *Sehr geehrter Herr Präsident, lieber Dmitri; Sehr geehrte Präsidenten, lieber François und lieber Jean-Claude*.

Кроме того, средством для установления и поддержания контакта, а также удержания внимания и симпатии являются слова благодарности и пожелания в адрес аудитории: *Herzlichen Dank / Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen alles Gute / Ich freue mich sehr, hier zu sein / Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. Lassen Sie uns in Kontakt bleiben / Vielen Dank / Danke dafür, dass ich heute bei Ihnen sein konnte / Danke für die Einladung*. Подобные выражения встречаются преимущественно в начале и конце выступления. С одной стороны, они тесно связаны с категорией вежливости и речевым этикетом, уместными для официальной обстановки общения. С другой, подобные показатели задают тональность всему выступлению и благоприятно воздействуют на контакт с адресатом.

В ситуации речевого воздействия для политика чрезвычайно важен механизм самоподачи, а именно форма речевого поведения, нацеленная на моделирование качеств и создание положительного образа. Так, например, Меркель акцентирует внимание на своей профессиональной компетенции в роли политика:

- Ich bin aber auch Politikerin genug, um zu wissen, dass die Bevölkerung natürlich auch ihre Fragen stellt.

- Um es nun als Politikerin zu sagen: Ja, wir werden die Erfolgsgeschichte der Europäischen Union fortschreiben. Deutschland wird seinen Beitrag dazu leisten.

Также, актуализируя данную тактику, бундесканцлер указывает на достижения проводимой политики посредством использования лексем *gelingen, sichern, Stabilität*, которые положительно оцениваются и воспринимаются аудиторией:

- Mit den Hilfen für Griechenland und dem Beschluss zur Errichtung eines Euro-Rettungsschirms ist es uns gelungen, die Stabilität der Eurozone kurz- und mittelfristig zu sichern – auch im Interesse der wirtschaftlichen Stabilität in ganz Europa.

Прогнозирование будущих событий и общий политический настрой отражается также в характерном использовании модальных глаголов *müssen, können*:

- Diese Schuldenkrise war in gewisser Weise absehbar, aber wir müssen sie überwinden.

- Deutsche und deutsch-koreanische Unternehmen beschäftigen hier über 80.000 koreanische Arbeitnehmer. Aber ich sage Ihnen: Wir können auch noch mehr daraus machen.

В публичных речах Ангелы Меркель также прослеживается тактика отождествления или создания круга «своих». Она

объединяет в себе отправителя и адресата (коллективный отправитель) и отражается преимущественно в использовании инклюзивного местоимения *wir* и коррелирующего с ним притяжательного *unser*. Как правило, политик отождествляет себя со страной, партией, апеллирует к социальной, статусной или национальной принадлежности с целью привлечь собеседника на свою сторону. Идентифицирование единой позиции с адресатом служит средством создания позитивного имиджа. По мнению исследователей, данная тактика является актуальной для политического дискурса, поскольку ее отличает легкость и простота в плане манипуляции сознанием собеседника [1, с. 45 – 46]. Приведем примеры из речей А. Меркель:

- *Wir sind ein Land, die Bundesrepublik Deutschland*, das sich immer dem Wettbewerb gestellt hat.

- Meine Damen und Herren, *wir Europäer* haben selber einen Beitrag dazu zu leisten, dass wir auch in Zukunft in Wohlstand leben können.

- *Wir sind gemeinsame Partner in der NATO* und brauchen hier eine moderne Sicherheitsarchitektur. Das heißt also, wir sind in vielen Bereichen *engstens miteinander vernetzt*.

- Wir brauchen genauso die aufstrebenden Wirtschaftsländer wie China, Indien, Brasilien, Südafrika und müssen mit ihnen gemeinsam *unsere Zukunft* gestalten.

- Ich glaube, das ist für uns beide immer wieder eine Bereicherung und festigt *unsere Beziehungen* insgesamt.

Характерно, что некоторые обращения (*liebe Kollegen, meine Damen und Herren*) также в некотором роде являются маркерами данной тактики [1, с. 204 – 205].

Особенно продуктивно реализуется *тактика единения* при помощи таких лексем как *zusammen, einig, Einheit, Einigung, vereint sein, gemeinsam, alle*. Проиллюстрируем примерами:

- *Wir sind zu unserem Glück vereint*.

- Der Binnenmarkt – *darin sind wir uns*, glaube ich, *alle einig* – ist eine der größten Erfolgsgeschichten Europas. Ich möchte heute an ein Grundmotiv, eine Antriebsfeder *der europäischen Einigung* erinnern: an die Freiheit, die ein Leben in Frieden und Wohlstand erst möglich macht

- Ein Abkommen für unsere eine Welt können wir nur *gemeinsam* schaffen.

- Denn das, was Europäer und Amerikaner *zusammenführt* und *zusammenhält*, ist nicht nur *eine gemeinsame Geschichte*.

Было установлено, что по отношению к иностранному адресату бундесканцлер отдает предпочтение словам *Freunde, freundlich, Freundschaft, Partner, Partnerschaft*, имеющим коннотацию сопричастности «я свой»:

- Meine Damen und Herren, lassen Sie es mich in einem Satz sagen: Ich weiß, wir Deutschen wissen, wie viel wir Ihnen, *unseren amerikanischen Freunden* verdanken.

- Die Niederlande und Deutschland stehen sich näher denn je. Wir sind nicht einfach Nachbarn, sondern *enge Freunde* im Herzen Europas.

- <...> dass wir auf der Konferenz am Jahresende in unserem Nachbarland, bei *unseren Freunden in Polen*, zu guten Ergebnissen gelangen.

- Aber wichtig ist, dass wir aufeinander hören in dem Geiste, dass wir *Partner und Freunde* sein wollen.

- Wenn man sich das vor Augen führt, dann weiß man, welches Glück es ist, dass wir heute in *Freundschaft* zusammenleben können.

- Ob in Wirtschaft, Wissenschaft oder Politik – vielfältige Kontakte beleben *unsere Partnerschaft* zwischen Indien und Deutschland.

По мнению Е.И. Шейгал, все вышеперечисленные языковые средства относятся к «маркерам интеграции» и составляют психологическую основу манипулятивного использования, тем

самым обеспечивая контактную фазу общения [13, с. 163]. Кроме того, именно они способны внедрять положительный образ в сознание аудитории [9, с. 143 – 144].

С тактикой единения тесно связана *эмоционально настраивающая тактика*, в частности, *похвала* по отношению к адресату, позволяющая вызвать его симпатию. Например, по отношению к бывшему президенту США Барак Обама выделение положительных качеств эксплицируется следующим образом: *«Viele Menschen in Deutschland blicken mit großer Bewunderung auf Sie, weil Sie persönlich das Bild Amerikas bekräftigen – das Bild Amerikas als Land der unbegrenzten Möglichkeiten»*. В данном примере наглядно демонстрируется оценка достижений американского политика путем использования лексем с положительной коннотацией.

«Стремление создать впечатление общности взглядов, интересов, устремлений, ощущение «психологического созвучия» говорящего и аудитории» [10, с. 77] позволяет *тактика солидаризации с адресатом*. Очень часто языковым маркером выражения данной тактики является перформативный глагол *wissen*:

- Ich *weiß*, dass diese Bedrohung bei Ihnen noch sehr viel stärker empfunden wird.

В следующих примерах А. Меркель выражает согласие с мнением адресата, употребляя при этом выражения *sich mit jemandem einig wissen, mit jemandem in etwas einig sein, einer Meinung sein*:

- Ich *weiß mich mit Premierminister Wen einig*, dass wir unsere Investitionsbeziehungen deutlich vertiefen wollen.

- *Einig sind wir uns darin*, dass wir kein Nuklearprogramm des Iran wollen.

- <...> ich habe heute mit dem tschechischen Ministerpräsidenten darüber gesprochen – *sind wir einer Meinung*: Nur ein offenes Europa wird uns Wohlstand sichern und in der Welt überzeugend bleiben <...>.

В заключение необходимо отметить, что речевые тактики стратегии самопрезентации вербализуются по-разному. Языковые ресурсы стратегии самопрезентации в публичной речи подчинены целенаправленному коммуникативному замыслу говорящего и единой коммуникативной ситуации. В этом отношении можно утверждать, что рассматриваемое явление проявляется не только в рамках отдельного высказывания, но и на текстовом уровне, участвуя в развертывании текстового целого. На это, в частности, указывает О.Л. Михалева, подчеркивая, что интенциональная база стратегий обуславливает как внешнюю, так и внутреннюю структуру текста [9, с. 45].

Таким образом, проведенным нами анализ позволил выявить наиболее типичные коммуникативные тактики, реализующие стратегию самопрезентации во «внешних» публичных речах Ангелы Меркель. Используя ту или иную тактику, немецкий политик выбирает различный спектр языковых средств, которые связаны с положительными коннотациями.

Из вышесказанного также можно сделать вывод, что выделенные тактики являются наиболее характерными для политика, позволяя определить речевую специфику и имидж А. Меркель, при этом их список далеко не исчерпан. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего сравнительного анализа речевых стратегий и тактик во «внутренних» публичных речах А. Меркель, ориентированных на политиков и граждан Германии. Несомненным для политического лидера является тот факт, что какая-либо из стратегий может выступать в качестве ведущей, однако лишь грамотное оптимальное использование всего комплекса стратегий и тактик ведет к достижению генерального замысла и, следовательно, повышает эффективность речевого воздействия на аудиторию.

Библиографический список

1. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: ЛКИ, 2008.
2. Баранов А.Н. *Что нас убеждает? (Речевое воздействие и общественное сознание)*. Москва: Знание, 1990.
3. Стернин И.А. *Основы речевого воздействия*. Москва-Берлин: «Директ-медиа», 2015.
4. Иссерс О.С. *Речевое воздействие*. Москва: Флинта: Наука, 2011.
5. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2004.
6. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. Москва, 1987: 88 – 120.
7. Дейк Т.А. ван. *Язык, познание, коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
8. Lakoff R.T. Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples from advertising. *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington DC: Georgetown University Press, 1982: 25 – 42.
9. Михалева О.Л. *Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия*. Москва: Либроком, 2009.
10. Паршина О.Н. *Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2005.

- ## References

- Статья поступила в редакцию 07.12.17

Litovchenko M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Russian, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia). E-mail: mistral-mariya@rambler.ru

Key words: Chekhov, Dostoyevsky, literary process, epistolary heritage, tradition, creative dialogue.

А.П. ЧЕХОВ И Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Ключевые слова: Чехов, Достоевский, литературный процесс, эпистолярное наследие, традиция, творческий диалог.

го текста, расшифровкой скрытых и явных цитат из романов и повестей Достоевского. Возникает вопрос: существует ли возможность подкрепить текстологический комментарий и литературоведческий анализ какими-либо документальными свидетельствами того, что Чехов непосредственно обращался к художественному опыту своего великого предшественника, действительно ли тот был его литературным учителем на раннем этапе творческого становления? Иначе говоря, появляет-

ся необходимость точнее определить место Достоевского в круге чтения Чехова.

Трудности, с которыми приходится сталкиваться, отвечая на этот вопрос, кроются в скудости наших представлений о таганрогском периоде и о первых годах жизни Чехова в Москве, а также в особенностях его творчества.

Исследователь Достоевского или Толстого восстанавливает истоки замыслов романиста относительно легко: обширный корпус черновиков и подготовительных материалов, где объекты полемики, а, следовательно, и литературные первоисточники названы по имени, предельно упрощает задачу. Чеховед такого подспорья лишён, как лишён и многого другого: утрачена вся ранняя переписка, нет полного описания чеховской библиотеки, практически отсутствуют серьёзные и достоверные мемуары о Чехове-гимназисте.

В результате, мы отлично знаем, чем торговали в лавке Павла Егоровича: любой желающий может заглянуть в эти пространственные каталоги, на составление которых литературоведами потрачено немало усилий [7, с. 41], но неизвестно, что читал в ту пору Антон Чехов. И всё-таки некоторые пояснения и доказательства привести можно.

Прежде всего, сразу следует признать, что с самого раннего отрочества Чехов читал очень много – гораздо больше, чем это видно из письма брату Михаилу Павловичу, написанного в апреле 1879 г. Чеховеды любят ссылаться на него, и действительно, перечисленные в нём имена и названия (Бичер-Стоу, Шекспир, «Дон Кихот» Сервантеса, «Дон-Кихот и Гамлет» Тургенева, «Фрегат «Паллада» Гончарова) принадлежат мировой классике. Однако нужно учесть тот факт, что письмо адресовалось 14-летнему брату Мише, список литературы был рекомендательным и отражал небольшую часть читательского кругозора Чехова.

В научных и биографических работах о Чехове до сих пор не использованы талантливые написанные воспоминания русского писателя Ивана Шмелева «Как я встречался с Чеховым». Материал, содержащийся в них, ярче и богаче всего того, что обыкновенно пишется у нас о чеховском круге чтения.

Встречи, описанные И. Шмелевым, происходили, когда автору мемуаров было 12-13 лет, но, по-видимому, им можно доверять с большим основанием, чем, например, мемуарам того же Михаила Павловича.

Мальчик Иван Шмелев был восторженным почитателем Антоши Чехонте, обладал врождённой профессиональной литературной памятью, наконец, сам Чехов предсказал ему судьбу писателя! Разумеется, он запомнил эти встречи и разговоры точно, без искажений. «...Много читано... Бывало, таким вот был... – показывает он к нам пальцем, взглядывая, прищуриваясь через пенсне, – в неделю по аршину читал. – То есть как по аршину? <...> – А так. В неделю с краю аршин отхватишь... понимаете, книг? в городской библиотеке, что попадется. У нас за библиотекарю один старичок был... всегда почему-то Костомарова предлагал читать. Просишь Тургенева или там Диккенса, а он все: «Да вы бы Костомарова-то читали!» Фамилия, должно быть, нравилась. Так вот, понимаете... надоело ему записочки... надо по записочкам искать книги, он и – «Да чего там записочки, отхватывай с того уголка помаленьку, так всю читальню и прочитаешь» <...> Вот я и отхватывал по аршинчику в неделю... очень интересно выходило». Узнав, что его собеседник прочитал Жюль Верна, Фенимора Купера, Майн Рида, Загоскина, Мельникова-Печерского, Шпилъгагена, Чехов сказал: «Ого! ... вам пора переходить на общее чтение» [8, с. 445 – 446, 447]. Таким образом, по словам Чехова, переданным писателем Шмелевым, с детства он читал по 10 – 20 книг в неделю, к 13 годам уже знал историческую, фантастическую, приключенческую литературу (в основном романистику) и приблизительно тогда же перешёл к «общему чтению», т. е., надо полагать, к «серьёзному», большой литературе.

Интерес к Достоевскому Чехов испытывал всю жизнь. Так или иначе, в его биографии постоянно возникало это имя.

В 1860 году он, очевидно, стал свидетелем открытия памятника Пушкину в Москве и, следовательно, слушателем Пушкинской речи Достоевского (его брат Николай делал тогда рисунки для «Всемирной иллюстрации», один из них был помещён в июльском выпуске на титульном листе журнала).

В 1883 году в «Осколках московской жизни» Чехов резко полемизировал с К. Леонтьевым, написавшим брошюру охранительного толка «Наши новые христиане. Ф.М. Достоевский и гр. Лев Толстой. (По поводу речи Достоевского на празднике Пушкина и повести гр. Толстого «Чем люди живы?»). Эта небольшая заметка свидетельствует о том, что Чехов был всерьёз заинтере-

сован проблемой и прочитал не только сочинение К. Леонтьева, но и статьи Вл. Соловьёва и Н.С. Лескова, включившихся тогда в полемику [6].

К тому же периоду относится мнение Чехова о Достоевском, высказанное косвенным путём: упомянув в одном из писем о том, что «Русский театр» предложил Николаю иллюстрировать Достоевского, он сразу увидел в этой работе возможность составить репутацию в художественно-литературной среде [П, 1, с. 54].

Через несколько лет (1891) Чехов отговорил Е.М. Шаврову «эксплуатировать процесс Бартенева», полагая, что «в таком сложном абсурде, как жизнь бедняжки Висновской, мог бы разобраться разве один только Достоевский» [П, 4, с. 238]. Конечно же, в этом отклике сказались знание таких сюжетов, как «дело Каировой и Великановой», «дело Корниловой» из «Дневника писателя», событийной канвы «Идиота».

Наконец, в 1898 г. в Ялте, собирая деньги «в пользу детей крестьян Самарской губернии, бедствующих от неурожая», Чехов принял 10 рублей – пожертвование Анны Григорьевны Достоевской [с. 16, с. 366].

В библиотеке Чехова находилось 12-томное собрание сочинений Достоевского 1889 г. Но читал он, очевидно, уже то издание, которое вышло ещё в 1883 г., вскоре после смерти писателя, причём читал сразу же по выходе книг в свет. Об этом свидетельствует ответное письмо его брата Александра, датированное 20 января 1884 г.: «Многажды и долгожды благодарю тебя за цитату из письма Достоевского. Ты не даром трудился, переписывая её. Я что её часто и много и сильно завижду тебе, имеющему возможность читать подобные вещи, не рискуя, идя в библиотеку, попасть на «Рокамболя» вместо Тургенева» [5, с. 96].

С Александром Павловичем Чехов, видимо, часто говорил о литературе, не случайно тот (уже живя в Петербурге) счёл необходимым упомянуть, обращаясь к Антону: «Перечитываю Достоевского – «Бесы» и «Подросток». Книги беру из библиотеки Суворина без его ведома, благодаря ферлакурству с библиотекаршей» [5, с. 178]. Несомненно, эта вскользь брошенная фраза – отголосок каких-то бесед, дискуссий; во всяком случае, она приоткрывает завесу над сферой интеллектуального общения братьев Чеховых. Любопытным представляется и выбор книг: в «Бесах» и «Подростке» романист воплотил свои взгляды на проблему «отцов и детей», которая волновала А.П. Чехова на протяжении всего творческого пути, о чем, конечно же, прекрасно знал Александр Чехов.

Но если о «Бесах» и «Подростке» нам известно со слов Александра Павловича, то завершение этого ряда принадлежит самому Чехову.

«...Талант он, несомненно, очень большой, но иногда у него недоставало чутья. Ах, как он испортил «Карамазовых» этими речами прокурора и защитника, – это совсем, совсем лишнее», – такой отзыв сохранился в мемуарах Б. Лазаревского [3, с. 25]. Несмотря на лаконичность оценки, понятно, что Чехову претила, конечно, не пародийная сущность названных персонажей, не шарж, не комический речевой облик, а кричащая тенденциозность, авторский «указующий перст», изначально чуждый чеховскому методу. Непосредственное же содержание обвинения и защиты в «Братьях Карамазовых», т. е. тема русского «случайного» семейства, его старшего, нынешнего и грядущего поколений, тема судьбы и будущего России, не могло оставить равнодушным Чехова – создателя «Безотцовщины».

Сведения о чтении романов Достоевского в личной переписке Чехова и в воспоминаниях о нём современников датируются относительно поздними годами (послание Александра Павловича – 1887 г., заметка Б. Лазаревского – после 1897 г.). Ближе всего по времени к первой пьесе драматурга, которой начиналась его творческая биография, стоит неизвестная цитата из письма Достоевского, посланная брату в 1883 г. (или в первых числах января 1884 г.), сразу же по прочтении литературной новинки. Текстологи, готовившие к публикации эпистолярное наследие Чехова, не имели возможности установить, что это за цитата, и отказались от всяких догадок. Думается, учитывая особенности биографии Чеховых, внимательно изучив характер их переписки и сопоставив её с письмами Достоевского, можно выдвинуть следующую гипотезу.

В 1883 г. братьям Чеховым, Антону и Александру, было соответственно 23 и 28 лет. Младший выполнял роль духовного наставника, был нравственной опорой в жизни старшего. В то время Александр, вступив в гражданский брак с А.И. Хрущовой-Сокольниковой, сильно переживал семейные неурядицы;

занимался поденным литературным трудом и, не будучи рожденным «субъективным писакой» [П, 1, с. 55], всё-таки, по мнению Антона, зарывал свой талант в землю, тратил силы на «мелюзгу» (там же). Он нуждался в поддержке и получал её – от младшего брата.

В феврале 1883 г. он получил пространное письмо, где ему был преподан урок человеческой порядочности, самокритичности, «незаискивающего протеста», уважения к семье: «Это твоё гнездо, твоя теплынь, твоё горе и радость, твоя поэзия, а ты носишься с этой поэзией, как с арбузом» [П, 1, с. 55]. Следующим звеном, органично продолжившим эту тему, мог быть, на наш взгляд, только один фрагмент из всей переписки Достоевского – это письмо 18-летнего Федора Достоевского старшему брату Михаилу, собиравшемуся жениться и сомневавшемуся в верности этого шага.

19 июля 1840 г. Ф. М. Достоевский писал: «Да что-то стало с тобою, брат мой! Сбылись ли, я не говорю мечты твои, но сбылось ли то, чем блеснула тебе в глаза судьба, показав в темной перспективе жизни твоей светлый уголок, где сердце сулило тебе столько надежд и счастья; время, время много показывает; только одно время может оценить, ясно определить все значение этих эпох жизни нашей. Оно может определить, прости мне за слова мои, брат мой, может определить, была ли эта деятельность душевная и сердечная чиста и правильна, ясна и светла, как наше естественное стремление к полной жизни человека, или неправильная, бесцельная, тщетная деятельность, заблуждение, вынужденное у сердца одинокого, часто не понимающего себя, часто ещё бессмысленного, как младенец, но также чистого и пламенного, невольного, ищущего для себя пищи вокруг себя и истомляющего в неестественном стремлении «неблагородного мечтания». В самом деле, как грустна бывает жизнь твоя и как тягостны остальные её мгновенья, когда человек, чувствуя свои заблуждения, сознавая в себе силы необъятные, видит, что они истрачены в деятельности ложной, в неестественности, в деятельности недостойной для природы твоей; когда чувствуешь, что пламень душевный задавлен, потушен Бог знает чем; когда сердце разорвано по клочкам, и отчего? От жизни, достойной пигмея, а не великана, ребёнка, а не человека» [2].

Скорее всего, именно этим фрагментом воспользовался А.П. Чехов как авторитетнейшим подтверждением своих собственных мнений. Ситуация из жизни братьев Достоевских, изложенная в нём, оказалась сходной с обстоятельствами жизни братьев Чеховых; тон письма, поучительный и любящий одновременно, отвечал духу чеховских отношений с братом; его и впрямь можно было читать «многожды и долгожды» благодаря выраженным в нём «вечным» чувствам и мыслям.

Читательские впечатления Чехова, связанные с Достоевским, были очень обширны, хотя и неоднозначны. Но в формировании творческого метода и мировосприятия писателя, кроме чтения, большую роль сыграл, конечно, и его личный жизненный опыт. История постепенного разорения и бегства семьи Павла Егоровича в Москву – это, по сути дела, повествование о самом типичном «случайном семействе», столь подробно описанном Достоевским, правда, не дворянском, а мещанско-купеческом: «В сущности, какое несчастье, что мы с детства не имели своего угла...» [П, 5, с. 120]; «Детство отравлено у нас ужасами, нервы скверные до гнусности» [П, 5, с. 198]; «Деспотизм и ложь искверкали наше детство до такой степени, что тошно и страшно вспоминать» [П, 3, с. 122]. И мнение об отце: «...отец мой до конца дней своих останется тем же, чем был всю жизнь, – человеком среднего калибра, слабого полета» [П, 6, с. 18].

В шестнадцатилетнем возрасте Антона оставили одного в Таганроге, и он был вынужден самостоятельно вырабатывать себе идею жизнестроительства, начиная с заботы о куске хлеба и кончая выбором жизненного пути. Он вполне мог находиться в числе корреспондентов Достоевского, узнавших себя в «Подростке», обстоятельства душевные этому не противоречили, а способствовали. «Безотцовщина» создавалась ровесником Аркадием Долгоруковым, её автору было 18 – 20 лет.

Любопытно, что отроческие и юные годы жизни Антона Чехова складывались почти так же, как и у героя «Подростка». Основные эпизоды биографии Аркадия Долгорукого выглядели в его изложении так: «Я был как выброшенный и чуть не с самого рождения помещён в чужих людях. Но тут не было никакого особенного намерения, а просто как-то так почему-то вышло <...> Произошло не от чувства матери, а от высокомерия к людям Версилова» [13, с. 14]; «...я застал их всех, то есть Версилова, мать и сестру мою... при тяжелых обстоятельствах, почти в ни-

щете или накануне нищеты <...> ...все жили вместе, в одном деревянном флигеле, в переулке. Он...брюзжал ужасно, особенно за обедом, и все приёмы его были совершенно деспотические» [там же, с. 16 – 17]. Как известно, семейство Павла Егоровича Чехова в первые годы жизни в Москве чрезвычайно бедствовало, и Антон, брошенный в Таганроге без «особенного намерения», а «как-то так почему-то», помогал семье, поддерживал мать и сестру и писал «Безотцовщину». И, несомненно, читал Достоевского. В связи с этим укажем ещё на одно совпадение – хронологическое: переезд Чеховых из Таганрога в Москву и начало «уединенной» юности Антона относятся к 1876 г. «Подросток» Достоевского печатался в 1875 г., отдельным изданием вышел в 1876, поэтому, будучи прочитанным, должен был произвести неизгладимое впечатление.

Тогда же, в 1876 – 1877 гг., Антон вёл активную переписку с Александром, и в этой переписке также существует немало «темных мест». Так, в одном из писем (которое до нас не дошло) Александр усматривает розыгрыш, мистификацию со стороны младшего брата, но понять и расшифровать её не может, приводит несколько цитат из полученного послания и просит их объяснить. Цитаты эти следующие: «В последнем письме Вы, молодой человек, пишете, что в пансионе Вас не отдули только потому, что Вы дворянин»; «Если уж и в пансионе – в этом захламлении, узнали какими-то судьбами, что Вы дворянин, и не били Вас по шее, то немудрено, что скоро весь свет узнает о Вашем дворянстве» [П, 1, с. 486]. Думается, фантазия юного Антона не была понята потому, что имела литературный подтекст: мотивы пресловутого «дворянства» Аркадия Долгорукого и отношения к нему школьников в гимназии и в пансионе Тушара, а также многочисленные мотивы писем переписки – всё это возникает уже на первых страницах романа «Подросток». Антон Чехов предлагал старшему брату литературную игру, пусть пока неуверенную, но всё-таки вызов на своеобразное соревнование в литературной памяти, – и не получил ответа, на который рассчитывал. Впрочем, так случалось с писателем и в более зрелые годы, когда его литературные эксперименты стали сложными и совершенными по форме. Сложение личной судьбы Чехова, его «уединенная юность» были предсказаны Достоевским, как бы заранее содержались в его мощных художественных обобщениях, в наблюдениях «Дневника»; но нужен был талант, воля, субъективная устремленность начинающего писателя к постижению опыта русской литературы, глубоко осознанное отношение к своим предшественникам (в том числе и к Достоевскому), чтобы совпадение реальности с литературой переросло житейские рамки и превратилось в один из стимулов творчества, стало фактом творческой биографии.

Чехов очень рано осмыслил свою принадлежность к классической литературной традиции, необходимость и закономерность своего участия в историко-литературном процессе, «подсказанные» ему Достоевским. В «Подростке», в «Дневнике писателя» за 1877 г. утверждалось, что развитие жизни, так же как и литературы, идёт непрерывно и требует новых форм: «Чувствуется, что тут что-то не то, что огромная часть русского строя жизни осталась вовсе без наблюдения и без историка. По крайней мере, ясно, что жизнь средне-высшего нашего дворянского круга, столь ярко описанная нашими беллетристами, есть уже слишком ничтожный и обособленный уголок русской жизни. Кто ж будет историком остальных уголков, кажется, страшно многочисленных? И если в этом хаосе, в котором давно уже, но теперь особенно, пребывает общественная жизнь, и нельзя отыскать ещё нормального закона и руководящей нити даже, может быть, и шекспировских размеров художнику, то, по крайней мере, кто же осветит хотя бы часть этого хаоса и, хотя бы, и не мечтая о руководящей нити? Главное, как будто всем ещё вовсе не до того, что это как бы ещё рано для самых великих наших художников. У нас есть, бесспорно, жизнь разлагающаяся, и семейство, стало быть, разлагающееся. Но есть, необходимо, и жизнь вновь складывающаяся, на новых уже началах. Кто их подметит, и кто их укажет? Кто хоть чуть-чуть может определить и выразить законы и этого разложения, и нового созидания? Или ещё рано? Но и старое-то, прежде-то все ли было отмечено?» [25, с. 35].

Достоевский ощущал себя художником переходной эпохи, пытаясь постигнуть её сущность, уловить направление движения человеческой истории. Говоря об историке нынешнего беспорядка и хаоса, он, по сути дела, имел в виду своеобразие собственного реализма, важнейшей стороной которого было угадывание в настоящем ростков будущего: «Но беда в том, что никогда ещё не было эпохи в нашей русской жизни, которая

столь менее представляла бы данных для предчувствования и предузнания всегда загадочного нашего будущего, как теперешняя эпоха» [25, с. 173]. Достоевский чувствовал, что и ему не дано полностью исчерпать содержание современной ему действительности, и полагался на своего преемника, «будущего художника», считая свои произведения «материалом» для него [13, с. 455].

Поскольку нить традиции в большой литературе непрерывна и «талант неволен», как думал Пушкин, то каждый писатель начинает с того, что находит своё место в этой цепи. Судя по богатству литературных реминисценций из произведений Достоевского в «Безотцовщине», Чехов откликнулся на завещание автора «Подростка» и заполнил лакуну, намеченную романистом в историко-литературном ряду.

Библиографический список

1. Громов М.П. *Книга о Чехове*. Москва: Современник, 1989.
2. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений: В 30 т.* Ленинград: Наука, 1975. (Далее все ссылки на произведения Достоевского даны в тексте по этому изданию с указанием номера тома и страницы).
3. Лазаревский Б.А. П. *Чехов. Личные впечатления*. Москва: Художественная литература, 1985.
4. Овчарова П.И. Чехов – читатель Достоевского. *Литературная учеба*. 1982; 3: 28 – 35.
5. Письма А.П. Чехову его брата Александра Чехова. Москва: Наука, 1969.
6. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Письма: В 12 т.* Москва: Наука, 1974–1983. (Далее все ссылки на письма и сочинения Чехова даны в тексте по этому изданию с указанием серии писем – П или сочинений – С, номера тома и страницы).
7. Чудаков А.П. *Антон Павлович Чехов*. Москва: Наука, 1987.
8. Шмелев И.С. *Повести и рассказы*. Москва: Художественная литература, 1980.

References

1. Gromov M.P. *Kniga o Chehove*. Moskva: Sovremennik, 1989.
2. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij: V 30 t.* Leningrad: Nauka, 1975. (Dalee vse ssylki na proizvedeniya Dostoevskogo dany v tekste po `etomu izdaniyu s ukazaniem nomera toma i stranicy).
3. Lazarevskij B.A. P. *Chehov. Lichnye vpechatleniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1985.
4. Ovcharova P.I. Chehov – chitatel' Dostoevskogo. *Literaturnaya ucheba*. 1982; 3: 28 – 35.
5. Pis'ma A.P. Chehovu ego brata Aleksandra Chehova. Moskva: Nauka, 1969.
6. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 18 t. Pis'ma: V 12 t.* Moskva: Nauka, 1974-1983. (Dalee vse ssylki na pis'ma i sochineniya Chehova dany v tekste po `etomu izdaniyu s ukazaniem serii pisem – P ili sochinenij – S, nomera toma i stranicy).
7. Chudakov A.P. *Anton Pavlovich Chehov*. Moskva: Nauka, 1987.
8. Shmelev I.S. *Povesti i rasskazy*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980.

Статья поступила в редакцию 21.11.17

УДК 371

Chistokhvalov A.S., postgraduate, St. Tikhon's Orthodox University (Moscow, Russia), E-mail: artemon_93.93@mail.ru

AXIOLOGY “LIFE” IN PHILOSOPHICAL AND AESTHETIC CONSCIOUSNESS OF BORIS PASTERNAK. The article considers the philosophical-aesthetic views of B. L. Pasternak, in the context of which the main frame of reference is axiology “life”, represents the semantic dominant, concentrating itself around the author's modality, which expresses an objective attitude of the author to the world and its understanding of reality. The main attention is paid to consideration of the epistemological components (philosophy and music as a fundamental aspect of mirossay, the place of the artist Creator in the aesthetic system of the poet, of life as the true way of understanding the world, the Christian motif of immortality), which become the most important factor when opening the poet of his understanding of “life” as a coherent category. Having considered the factors that had a direct impact on the identity of B. L. Pasternak's youth and Mature years, as well as consistently following the stages of formation of creative orientation of the writer, according to the results, we conclude that is for the poet axiology “life” and what place he assigns to it in his philosophical system.

Key words: Pasternak, life, Nietzsche, poet, axiology, philosophy, aesthetics, creativity.

A.С. Чистохвалов, аспирант, Православный Свято-Тихоновский университет, г. Москва, E-mail: artemon_93.93@mail.ru

АКСИОЛОГЕМА «ЖИЗНЬ» В ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ Б.Л. ПАСТЕРНАКА

В статье рассматриваются философско-эстетические воззрения Б.Л. Пастернака, в контексте которых главным ценностным ориентиром является аксиологема «жизнь», представляющая собою смысловую доминанту, концентрирующую вокруг себя авторскую модальность, которая выражает объективное отношение автора к миру и его понимание действительности. Основное внимание в работе уделено рассмотрению тех гносеологических компонентов (философии и музыки в качестве фундаментальных аспектов мирознания, места художника творца в эстетической системе поэта, жизни как истинном способе познания мира, христианского мотива бессмертия), которые становятся важнейшим критерием при раскрытии поэтом его понимания «жизни» как целостной категории. Рассмотрев факторы, имевшие прямое влияние на личность Б.Л. Пастернака в юношеские и зрелые годы, а также последовательно проследив этапы становления творческих ориентиров писателя, по итогам исследования мы приходим к выводу, что представляет для поэта аксиологема «жизнь», а также какое место он отводит ей в своей философской системе.

Ключевые слова: Пастернак, жизнь, Ницше, поэт, аксиологема, философия, эстетика, творчество.

Аксиологема является категорией ценности, представляя центральное понятие в теории ценностей. Согласно данной теории, ценность в общем смысле, по замечанию С.Н. Кочерова, показывает «соответствие объекта потребностям и интересам субъекта» [1], где в качестве объекта ценностного отношения может выступать природный мир, творения духа, нормы поведения и т. д. Система ценностей, базирующаяся на восприятии «жизни» как особом целостном аспекте бытия, является фунда-

ментальным принципом гносеологии Б.Л. Пастернака. В понятие «жизнь» поэт закладывал интуитивную постигаемую сущность, неограниченную в возможностях познания, но единственно достоверную для осознания действительности мира. Вообще познание жизни посредством связи субъекта и окружающего мира отсылает нас к философии Гуссерля, оказавшей большое влияние на Пастернака. Само понятие «жизнь» в осознании поэта обладает субъектностью и возможностями деятельного характера.

В описаниях она предстает даже не в художническом, а ремесленническом виде: «она шьёт и ладит, стоит у верстака, тешет алебастр» [2]. Для Пастернака, как и для Гёте, жизнь предстает чудесной мастерской, где изготавливаются поразительные и парадоксальные «изделья» – «собственные метаморфозы или перевоплощения, «живое платье божества» [2]. «Жизнь и сегодня в разливе// расшиблась весенним дождем обо всех» [3] (Сестра моя жизнь).

Рассуждая о философско-эстетических воззрениях Пастернака, мы не можем также пройти мимо влиятельной фигуры XIX века Фридриха Ницше. А.Г. Кутлунин, анализируя философскую систему Ницше, выделял лежащее в её основании чувство жизни, «которое выше любой рациональной рефлексии по поводу неё» [4]. Иными словами, переживания, испытываемые посредством чувств, позволяют ощутить истинное положение вещей, пусть и не представляющих законченную форму, однако, не являющимися при этом менее значимыми. И всё же тема художника, противопоставленного остальным, как правило, «толпе», присутствует в раннем и позднем творчестве Пастернака, что коррелирует с эстетическими установками Ницше. То есть стоит вопрос о личности дионисийской, подчинённой только своим внутренним движениям и свободной в проявлениях [5]. Впрочем, вопрос предназначения поэта и аспекты взаимоотношения его с «толпой», был принципиальным и для Иоганна Гёте, и для Генриха Гейне, да и для всех представителей эпохи романтизма. Подлинное искусство – есть «жизнь, охваченная творческим порывом, мгновение, преображенное в вечность». В дальнейшем же мир творца синтезировался со всей полнотой жизни, но при этом не утратил в восприятии поэтом своей неповторимости. Самые разные стороны жизни переживаются Пастернаком как чудо, редкое счастье. Как отмечает О.А. Седакова, в работе над «Доктором Живаго» автор пытался «опрокинуть» противопоставление двух этих «страстей», двух «задач продолжения», в ход вещей, в «свет повседневности» и художника – во всеобщую сумятицу, в которой творится история» [5]. И действительно, когда мы читаем роман, перед нами представлен главный герой, обладающий поэтическим даром, но по профессии доктор, который вращается в мирской среде, изъятый из привычного творческого окружения. Недаром в работе «Роман тайн «Доктор Живаго» И.П. Смирнов указывал на один из главных сокровенных аспектов романа – «личность автора», которая подытоживает свои воззрения на различные «акты человеческого творчества» [6].

Говоря о философском восприятии поэтом «жизни», а точнее было бы сказать «новой жизни», необходимо затронуть мотив жертвенности, который представляет неотделимую связь и аксиологическую значимость в творчестве Пастернака. Смерть для поэта не является окончанием жизни, она является её продолжением. Жизнь же напротив – есть утверждение бессмертия, то, к чему человек должен быть устремлён. Ведь бессмертие существует там, где есть желание бессмертия. Пастернак не отрицает смерть, но утверждает жизнь. Гёте называл эту внеличную субъектность жизни энтелехией, прижизненным бессмертием, той «бессмертной частью» человека, которая спасается в Фаусте. Пастернак называет её душой, и в его употреблении – непривычным на фоне обыденного, машинально индивидуалистского, – это слово, душа, несёт в себе древнейшее значение. Природа этой жизни и души находит отражение в том, что художники, как правило, называют вдохновением. Бессмертие для поэта – это воскресение «смертного из смертности». «Вот вы опасаетесь, воскреснете ли вы, а вы уже воскресли, когда родились, и этого не заметили» [3] – говорит герой, утешая умирающую, переживая живого «как встающего над смертью», живого как уже «воскресшего, уже победившего смерть» [3]. Эстетика Пастернака неотделима от христианских представлений о жизни в широком понимании и человеческой жизни в частности. «Творчество для Пастернака, – по словам Седаковой – чудесно не в метафорическом, а во вполне предметном смысле: оно есть чудотворство потому, что занято невозможным: не более не менее как «усильем воскресенья» [2].

Чрезвычайно глубокие и существенные мысли о семантике понятия «жизнь» в наследии Б. Пастернака содержатся в работе О.А. Седаковой «Символ и сила: Гетевская мысль в «Докторе Живаго»». «Речь идёт, – подчёркивает исследовательница, – об особом *восприятии* всей действительности, и человеческой, и нечеловеческой, об особом *внимании*, которому отвечает особый род творчества, и о необычайной ценности этого восприя-

тия-внимания для художника» [7]. Это внимание трактуется как «захваченность» действительностью, как «горячее и одухотворённое восприятие» [7]. В связи с этим очень важна мысль Пастернака об искусстве, вбирающем мир, которое не подобно фонтану, а подобно губке. Мысль Пастернака, – считает О. Седакова, – за всеми «символами и подобиями» «исследует свой главный и единственный предмет – Жизнь. У Жизни при этом могут быть и другие имена» [7]. «Точнее, – продолжает исследовательница, – было бы назвать эту силу, Жизнь, не предметом, а героем мысли и больше – её собеседником: Жизнь обладает безусловной субъектностью и деятельным характером – в описаниях Пастернака даже не художническим, а ремесленническим: она шьёт и ладит, стоит у верстака, тешет алебастр... Впрочем, и у Гёте речь часто идёт о некоей чудесной мастерской Жизни (например, о ткацкой мастерской), где она бесперебойно изготавливает свои гениальные и парадоксальные «изделья» – собственные метаморфозы или символы, «живое платье божества» [7]. Тема Жизни, по мысли О. Седаковой, переживается Пастернаком «как сплошное чудо, как редкое счастье, как внезапно раскрывающаяся всеобщая связность и символическость» [7]. Аксиологема «жизнь» в творческом сознании Пастернака рассматривается автором работы «Символ и сила...» как категория «мистическая»: Гёте, Толстой, Пастернак имеют в виду не «некую «объективную», равномерно и безразлично присутствующую вещь, «данную нам в ощущениях», которая всегда на месте, всегда под рукой и не зависит от того, кто и как её воспринимает. Эта таинственная Жизнь ведёт мерцающее существование. Она не «дана нам в ощущениях» раз и навсегда: она иногда нам *даруется* – вместе с теми *ощущениями*, для которых необходимо появление некоторого нового органа восприятия [7]. И наконец, прибегая к «различениям, которые произвёл греческий язык и описал великий мифолог XX века Карл Кереньи», О. Седакова подчёркивает, что «момент, о котором мы говорим, – это восстановление жизни – *зоэ* из жизни – *bios'a*» [7]. «В любом случае, – итожит исследовательница, – как с первых опытов не перестает повторять Пастернак, бессмертие (а это, как мы слышали от него, не более чем «*слежка усиленное имя жизни*») существует там, где есть желание бессмертия» [7].

Аксиологема «жизнь» является тем фундаментальным компонентом, на основе которого и выстраивается цельная философско-эстетическая система Пастернака. В начале статьи мы обозначили ту модель восприятия «жизни», которая составляет основные тезисы в эстетике поэта. Такая жизнь обладает иррациональной сущностью, стихийными компонентами, открывающимися только при эмпирическом познании. Однако для того, чтобы суметь открыть для себя эту жизнь, суметь постичь её, по мнению Пастернака, необходим определённый эмоциональный уровень восприятия, умение прочувствовать «дух жизни», дух музыки жизни, открывающийся человеку в мгновение, которое важно понять и познать. Как мы видим в дальнейшем, сама возможность для постижения сущности того жизненного идеала, который вослет Пастернаком, требовало от него углубленных познаний и осмыслений в области философий и музыки. Рассмотрев уже сформировавшийся идеал восприятия жизни Пастернаком, мы затронули именно философию и музыку, в качестве основополагающих областей искусства, которые способствовали формированию мировосприятия автора. Так, коснувшись философов, чьи работы были близки духу поэта, мы, тем самым, обозначили ту линию и принципы, которыми руководствовался сам Пастернак в создании своей собственной философской системы. Тема музыки играет при этом отнюдь не второстепенную роль, а равнозначно дополняющую.

Анализируя место художника-творца в сознании поэта, мы приходим к выводу, что данный вопрос занимает совершенно особое место в эстетической парадигме автора. В этом аспекте взгляды Пастернака наиболее тесно сплетаются с положением Ницше о месте художника в бессистемности жизни, если можно так сказать. Сам творческий акт художника несёт в себе возможность того, чтобы увидеть ту истинную жизнь, которая и доступна и недоступна одновременно. Художник не разделен с этой жизнью. Он выражает её, обновляет, то есть, находится в неразрывной связи с миром. Творец способен переживать самые разные стороны жизни в луче света, воспринимая их как чудо. А потому мы понимаем, что для полноты выражения действительности, на плечи творца ложится важная ответственность запечатления того мига, открывающегося для человека жизнью.

Библиографический список

1. Кочеров С.Н. «Аксиологема» как проблема теории ценностей. *Журнальный клуб Интелпрос «CredoNew»*. Москва, 2011; 4: 1.
2. Седакова О.А. Символ и сила. Гетевская мысль в «Докторе Живаго». *ЖЗ. Континент*. 2009; 139.
3. Пастернак Б.Л. *Полное собрание сочинений*. Москва, 2003 – 2005.
4. Кутлунин А.Г. *Немецкая философия жизни*. Иркутск, 1986: 7.
5. Горелик Л.Л. *«Миф о творчестве» в прозе и стихах Бориса Пастернака*. Москва: РГГУ, 2011.
6. Смирнов И.П. *Роман тайн «Доктор Живаго»*. Москва, 1996.: 16.
7. Седакова О.А. Четыре тома. Том IV. *Moralia*. Москва, 2010.
8. Брюханова Ю.М. *Творчество Бориса Пастернака как художественная версия философии жизни*. Томск, 2009.
9. Колобаева Л.А. «Живая жизнь» в образной структуре романа «Доктор Живаго» Б. Пастернака. *Русская словесность*. Москва, 1999; 3.
10. Якобсон Р.О. *Работы по поэтике*. Москва, 1987.

References

1. Kocherov S.N. «Axiologema» как problema teorii cennostej. *Zhurnal'nyj klub Intelros «CredoNew»*. Moskva, 2011; 4: 1.
2. Sedakova O.A. Simvol i sila. Getevskaya mysl' v «Doktore Zhivago». *ZhZ. Kontinent*. 2009; 139.
3. Pasternak B.L. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 2003 – 2005.
4. Kutlunin A.G. *Nemeckaya filosofiya zhizni*. Irkutsk, 1986: 7.
5. Gorelik L.L. «Mif o tvorchestve» v proze i stihah Borisa Pasternaka. Moskva: RGGU, 2011.
6. Smirnov I.P. *Roman tajn «Doktor Zhivago»*. Moskva, 1996.: 16.
7. Sedakova O.A. Chetyre toma. Tom IV. *Moralia*. Moskva, 2010.
8. Bryuhanova Yu.M. *Tvorchestvo Borisa Pasternaka kak hudozhestvennaya versiya filosofii zhizni*. Tomsk, 2009.
9. Kolobaeva L.A. «Zhivaya zhizn'» v obraznoj strukture romana «Doktor Zhivago» B. Pasternaka. *Russkaya slovesnost'*. Moskva, 1999; 3.
10. Yakobson R.O. *Raboty po po'etike*. Moskva, 1987.

Статья поступила в редакцию 05.12.17

УДК 81-139

Yakimov P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),
E-mail: pyakimov@mail.ru
Pykhtina Yu.G., Doctor of Sciences (Philology), Head of Department, Orenburg State University (Orenburg, Russia),
E-mail: pyhtina-2008@mail.ru

ASPECTS OF RESEARCH OF COMMUNICATIVE SPACE OF THE REGION. In this article an attempt to plan aspects of research of communicative space of the Orenburg region is made. The authors give a number of unresolved questions which would promote development of special recommendations about use of Russian (as a state language, language of international communication, a working language) and other languages. Consideration of communicative space from an all-philological position (the communicative environment of interaction of communicants), from a sociolinguistic position (option of the concepts "language space" and "ethnolanguage space"), from a position of cross-cultural interaction (the sphere of self-realization of the language personality according to the language, cognitive and pragmatic rules accepted in this society, necessary requirements of life), from a sociocultural position (superficial or deep communication is represented significant; contact or distant). The researcher analyze various approaches and some prospects of research of communicative space of the region are planned: from the point of view of the sphere in which communication is developed (official and household, scientific and publicistic, art and church and theological); from the point of view of language codes (monocode and polycode); from the point of view of the spatial organization of the environment (contact and distant).

Key words: communicative space of the region; approaches to research of space; Orenburg region; city and dialect; space; polycode and monocode communication; contact and distant communication.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург,
E-mail: pyakimov@mail.ru
Ю.Г. Пыхтина, д-р филол. наук, зав. кафедрой Оренбургского государственного университета, г. Оренбург,
E-mail: pyhtina-2008@mail.ru

АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Оренбургской области в рамках научного проекта № 17-14-56601.

Коммуникативное пространство региона сегодня представляется весьма востребованным не только лингвистикой, но и другими гуманитарными науками. В данной статье предпринята попытка наметить аспекты исследования коммуникативного пространства Оренбургской области. Авторы приводят ряд нерешенных вопросов, которые способствовали бы разработке специальных рекомендаций по использованию русского языка (как государственного языка, языка межнационального общения, рабочего языка) и других языков. Значимым представляется рассмотрение коммуникативного пространства с общепилологической позиции (коммуникативная среда взаимодействия коммуникантов), с социолингвистической позиции (вариант понятий «языковое пространство» и «этноязыковое пространство»), с позиции межкультурного взаимодействия (сфера самореализации языковой личности в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами, необходимыми потребностями бытия), с позиции соционики (поверхностное или глубокое общение; контактное или дистантное). Авторами проанализированы различные подходы и намечены перспективы исследования коммуникативного пространства региона: с точки зрения сферы, в которой разворачивается общение (официальное и бытовое, научное и публицистическое, художественное и церковно-богословское); с точки зрения языковых кодов (монокодовое и поликодовое); с точки зрения пространственной организации среды (контактное и дистантное).

Ключевые слова: коммуникативное пространство региона, подходы к исследованию пространства, Оренбуржье, городское и диалектное пространство, поликодовое и монокодовое общение, контактная и дистантная коммуникация.

Исследование коммуникативного пространства на сегодняшний день является весьма актуальным. В связи с тем, что данное понятие активно используется разными филологическими дисциплинами (стилистика, социолингвистика, этнолингвистика и т. д.), существует множество подходов к его определению и аспектам изучения.

Общелингвистическое представление отражено в работе Б.М. Гаспарова, где коммуникативное пространство – это целостная коммуникативная среда, «в которую говорящие как бы погружаются в процессе коммуникативной деятельности» [1, с. 297]. В общей теории коммуникации данное понятие рассматривается достаточно широко как «территория, среда, в пределах которой происходит взаимодействие коммуникантов» [2], при этом «и генератор и получатель информации обладают активными, формирующими эту коммуникацию ролями» [3, с. 295 – 296].

С точки зрения речевого воздействия в рамках коммуникативного пространства можно условно выделить межличностное и публичное взаимодействие [4]. При этом пространство любой группы состоит из совокупности индивидуальных пространств, отражающих общее пространство и формирующихся под его непосредственным влиянием. На личностном уровне важными факторами формирования коммуникативного пространства выступают:

- особенности восприятия, обусловленные биологически, социально и культурно;
- психотип как отражение индивидуального и надиндивидуального;
- специфика деятельности, осуществляемой человеком;
- специфика процессов кодирования и декодирования информации в разных или сходных дискурсах;
- семантическая среда, в которой находится индивид, обусловленность импользования определённого семантического набора.

Исследование коммуникативного пространства учитель-ученик, студент-преподаватель (в официальной сфере – на уроке, в неофициальной – на перемене), покупатель-продавец, интервьюер-респондент (в СМИ) и т.п. на межличностном уровне и пространства публичного (прежде всего с опорой на СМИ) на сегодняшний день представляется весьма актуальным.

В этом аспекте интересно исследование техники реализации речевых формул в коммуникативном пространстве непринужденного общения. Наблюдения позволяют говорить о том, что демократизация общества, изменение жизненного уклада, с одной стороны, привели к возникновению более свободного общения (например, в организациях мы чаще слышим обращение «на ты», по имени), с другой стороны, вызвала некоторые объективные сложности общения. Не всегда представляется возможным выбрать более приемлемую форму обращения к незнакомому человеку, например, в общественном транспорте: чаще используются обращения по возрасту или по гендерному признаку (в ответ можно услышать: «Какая я Вам девушка!?!»; «Какая я бабушка?! У меня и внуков-то нет!»), неизвестно, как правильно реагировать на навязчивые предложения молодых людей, раздающих рекламные флаеры на центральных улицах города или в торговых центрах, а порой и на помощь продавцов-консультантов в магазинах («Мне это совершенно не нужно!»; «Я не нуждаюсь в Вашей помощи!» и т.п.). Общение в большинстве случаев (будь то совет, помощь, благодарность, замечание и т.д.) воспринимается как что-то навязываемое, враждебное. Отсутствует взаимосвязь речевого и поведенческого этикета: приходится сталкиваться с отсутствием доброжелательного и уважительного отношения, а порой с пренебрежением к личности собеседника.

Исследование особенностей публичного воздействия возможно при выявлении приёмов (технических и нетехнических, в терминологии Аристотеля) привлечения внимания слушателей. В качестве перспективного считаем изучение публичных выступлений выдающихся ораторов нашего региона – представителей различных сфер деятельности человека: политической, академической, церковно-богословской и т. д. Важно обращение к выступлениям-импровизациям, поскольку, например, торжественные речи губернатора не могут показать в полной мере его риторической и языковой личности: речь может быть подготовлена спичрайтерами. Речи-импровизации можно анализировать с позиции содержания (какие проблемы поднимаются, насколько полно освещается тот или иной вопрос), использования языковых средств (например, анализ того, насколько языковая струк-

тура речи соответствует принятым в данное время нормам, или того, наличествуют ли в речи компоненты, чуждые литературному языку, но при этом являющиеся приметами коммуникативного пространства данного региона). Контент-анализ политических, церковно-богословских, научных речей позволит выявить индивидуальную или коллективную картину мира в сознании представителей региона [5].

Социолингвистика коммуникативное пространство рассматривает как вариант понятий «языковое пространство» и «этноязыковое пространство»: «совокупность языковых кодов, используемых в том или ином административном и национальном образовании» [6, с. 271]. В теории межкультурной коммуникации данное определение расширяется: коммуникативное пространство есть «...совокупность сфер речевого общения, в которой определенная языковая личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами необходимые потребности своего бытия» [7, с. 44].

Важным фактором формирования коммуникативного пространства региона при таком подходе является языковая ситуация региона, которая характеризуется не только распространением на одной территории огромного количества языков, но и многообразием форм существования русского языка, доминирующего по количеству говорящих на нем. Русский язык на территории Оренбургской области представлен литературным языком, диалектами, просторечием, а также профессиональными и социальными жаргонами, соотносимыми с элитарной, народной, промежуточной культурами и профессиональными субкультурами [8]. Наиболее ярко в Оренбургской области представлена народная культура, которая по своей сути диалектна. Ещё в первой половине XIX в. в Оренбуржье проживали переселенцы из двадцати губерний России. В результате переселения огромной массы людей в Оренбургскую губернию были перенесены самые разнообразные русские говоры. Исторически сложилось, что наша область в диалектном отношении стала уникальным заповедником разнообразнейших говоров – здесь представлены говоры северного и южного наречий, а также среднерусские [9].

Диалектному коммуникативному пространству противопоставляется пространство города. Рассуждая о данном понятии, Е.В. Лебедева, отмечает, что город – это, прежде всего, «генератор социокультурного разнообразия, новых смыслов, инновационное поле общества» [10]. С одной стороны, коммуникативное пространство формируется под влиянием «статусной нормативности», а с другой – различного рода сообществ, субкультур и даже маргинальных культур. Отсюда и характеристики коммуникативного пространства города: сложная социально стратификационная система, широкие рамки социального взаимодействия, высокая интенсивность информационных потоков, культурно-духовное многообразие.

На наш взгляд, имидж современного города, в первую очередь, может создаваться за счёт Интернет-сообществ. К такому, например, отнесём портал «OREN1.RU», сообщество «Уходящий Оренбург» в социальной сети «ВКонтакте» и пр.

Е.В. Дзякович обращается к анализу коммуникативного пространства российских регионов, как целостных социальных систем. В первую очередь, исследователь отмечает тенденцию к централизации коммуникативного пространства (это, прежде всего, определено усилением «вертикали власти») через посредство средств массовой коммуникации. Подчеркивается важность исследования соотношения роли федеральных и местных СМИ и СМК в формировании коммуникативного пространства конкретного региона [11].

Для большинства регионов характерно разрушение традиционных коммуникативных пространств и замена их суррогатными, возникающими под влиянием современных СМК, которые задают массовые стандарты поведения, потребления и проведения досуга. Возникает необходимость исследования особенностей коммуникативного пространства отдельных возрастных групп. В связи с этим была разработана анкета, позволившая определить языковых и когнитивных предпочтений в студенческом коммуникативном пространстве региона. Выявлено, что мода на отдельные слова или выражения обусловлена влиянием Интернет-пространства; фразеологическая составляющая речи определяется сферой деятельности (так студенты-филологи, по их мнению, часто используют фразеологизмы, восходящие к античным мифам и Библии). Оценка речи окружающих и собствен-

ной речи различная: от высокой оценки до выражения пренебрежения к ошибкам, использованию обценной лексики и т. д.

Соционика коммуникативное пространство рассматривает как среду, в которой протекает взаимодействие между людьми и группами людей. В. Гуленко выделяет 4 уровня коммуникативного пространства [12], которые, с одной стороны, противопоставлены друг другу, с другой – могут в ходе жизнедеятельности пересекаться. Физический уровень обусловлен удовлетворением природных потребностей человека (распределение бытовых обязанностей, обучение ремеслу или спортивной технике); психологический – обусловлен интимно-эмоциональными потребностями (обмен личной, сокровенной информацией); социальный – обусловлен профессиональными и образовательными потребностями и регламентируется множеством общественных норм, законов, договоров, обычаев и традиций (официальные взаимоотношения разного уровня); интеллектуальный – обусловлен потребностью в актуализации, раскрытии своих талантов и способностей, в творчестве, познании и самосовершенствовании (обучение

(лекция, семинар), научная дискуссия, обсуждение философских и мировоззренческих вопросов).

Таким образом, коммуникативное пространство в современной науке определяется с разных позиций. С точки зрения сферы, в которой разворачивается общение, коммуникативное пространство может быть официальным и неофициальным (бытовым), научным и публицистическим, художественным и церковно-богословским. С точки зрения языковых кодов коммуникативное пространство может быть монокодовое (представленное одним языком или одной формой существования конкретного языка) и поликодовое (представленное различными формами существования одного языка, разными языками, сочетанием вербальных и невербальных форм). С точки зрения пространственной организации среды, где находятся участники коммуникации, коммуникативное пространство может быть контактным и дистантным. Коммуникативное пространство может быть исследовано с позиции соционики, лингвистики, этнолингвистики, социолингвистики и т. д., что подтверждает востребованность и актуальность исследований в данном направлении.

Библиографический список

1. Гаспаров Б.М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. Москва: Новое литературное обозрение, 1996.
2. Шарков Ф.И. *Основы теории коммуникации*. Москва: Социальные отношения, 2005.
3. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Москва, 2001.
4. Стернин И.А. *Практическая риторика*. Москва: Академия, 2008.
5. Белоусов К.И., Зелянская Н.Л. Образ мира политика. *Политическая лингвистика*. 2012; 2(40): 60 – 65.
6. Словарь социолингвистических терминов. Москва, 2006: 312.
7. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. *Русские: коммуникативное поведение*. Москва: Флинта; Наука, 2006.
8. Толстой Н.И. *Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. Москва: Издательство Индрик, 1995.
9. Якимов П.А. Когнитивное исследование говорков (на материале говорков Оренбуржья). Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream>
10. Лебедева Е.В. *Коммуникативное пространство городской среды: перспективы и направления исследования*. Журналистика-2014: стан, проблемы і перспективи. Мінск, 2014.
11. Дзякова Е.В. *Коммуникативные пространства российских регионов: состояние и тенденции развития*. Теория и практика общественного развития. 2010; 2.
12. Гуленко В.В. *Коммуникативное пространство*. Available at: <https://www.socioniks.net/article/?id=14>

References

1. Gasparov B.M. *Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1996.
2. Sharkov F.I. *Osnovy teorii kommunikacii*. Moskva: Social'nye otnosheniya, 2005.
3. Pohepcov G.G. *Teoriya kommunikacii*. Moskva, 2001.
4. Sternin I.A. *Prakticheskaya ritorika*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Belousov K.I., Zelyanskaya N.L. *Obraz mira politika. Politicheskaya lingvistika*. 2012; 2(40): 60 – 65.
6. Slovar' sociolingvisticheskikh terminov. Moskva, 2006: 312.
7. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie*. Moskva: Flinta; Nauka, 2006.
8. Tolstoj N.I. *Yazyk i narodnaya kul'tura: Ocherki po slavyanskoy mifologii i etnolingvistike*. Moskva: Izdatel'stvo Indrik, 1995.
9. Yakimov P.A. *Kognitivnoe issledovanie govorov (na materiale govorov Orenburzh'ya)*. Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream>
10. Lebedeva E.V. *Kommunikativnoe prostranstvo gorodskoj sredy: perspektivy i napravleniya issledovaniya*. Zhurnalistyka-2014: stan, problemy i perspektivy. Minsk, 2014.
11. Dzyakova E.V. *Kommunikativnye prostranstva Rossijskikh regionov: sostoyanie i tendencii razvitiya*. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2010; 2.
12. Gulenko V.V. *Kommunikativnoe prostranstvo*. Available at: <https://www.socioniks.net/article/?id=14>

Статья поступила в редакцию 23.10.17

УДК 81'38; 801.6; 808

Dzhamalova M.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru

Chupalaeva S.Sh., MA student, Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madi788@mail.ru

STYLISTIC INTENSIVES OF THE SYNTAXIS IN THE LANGUAGE OF THE HOMELAND ROCK POETRY. In the present article the authors study the syntactic means of stylistic intensification in the language of modern Russian rock poetry. The main problems considered in the article concern the stylistic functions of expressive syntax in the language of modern rock. The means of syntactic expression are combined with other stylistic devices: with metaphor, antithesis, anaphora and comparison. The use of different types of syntactic figures with an expressive and appellative purpose deserves special attention. The results of the research show that rock poetry as a component of the modern poetic process is characterized by a high degree of activity of syntactic constructions in the text, their extremely important role in the organization of the poetic text.

Key words: rock poetry, syntactic structure, stylistic reception, stylistic intensities, expressive, appellative functions, appraisal, expressiveness, author's modality.

М.К. Джамалова, доц. каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru

С.Ш. Чупалаева, магистрант каф. русского языка Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madi788@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ИНТЕНСИВЫ СИНТАКСИСА В ЯЗЫКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РОК-ПОЭЗИИ

В настоящей статье анализируются синтаксические средства стилистической интенсификации в языке современной отечественной рок-поэзии. Основные проблемы, рассматриваемые в статье – стилистические функции экспрессивного синтаксиса в языке современного рока. Средства синтаксической экспрессии сочетаются с другими стилистическими приёмами: с метафорой, антитезой, анафорой, сравнением. Употребление разных типов синтаксических фигур с экспрессивной и аппеллятивной целью заслуживает особого внимания. Результаты исследования свидетельствуют о том, что рок-поэзия как составляющая современного поэтического процесса характеризуется высокой степенью активности синтаксических конструкций в тексте, их чрезвычайно важной ролью в организации стихотворного текста.

Ключевые слова: рок-поэзия, синтаксическая структура, стилистический прием, стилистические интенсификаторы, экспрессивная, аппеллятивная функции, оценочность, выразительность, авторская модальность.

Поэтический язык современной российской рок-поэзии чрезвычайно богат в отношении лексического состава, грамматических и стилистических изобразительно-выразительных возможностей. Изучая проблему взаимодействия синтаксиса и поэтики, важно исследовать и вопросы синтаксической стилистики, и грамматической синонимии, и синтаксической семантики, изучать порядок следования компонентов, длину конструкций, характер модальности, актуальное членение высказывания, экспрессивный потенциал и стилистическую коннотацию грамматических форм. Необходимо учитывать и степень употребительности, частотность той или иной конструкции в художественном тексте, потому что, по выражению А.В. Чичерина: «преобладание какой-нибудь формы у данного писателя сравнительно с другими при прочих равных условиях способно подсказать важные и существенные выводы» [1, с. 297]. Детальный анализ используемых стилистических приёмов позволяет выявить как стиль конкретного литературного произведения отдельного автора, так и всего художественного направления. А это означает, что «... стилистические явления требуют весов более чувствительных, чем статистические подсчеты» [1, с. 297].

Характеризуя язык современной отечественной рок-поэзии, необходимо отметить роль синтаксических фигур в создании образности поэтического текста. В стихотворениях и песнях Константина Никольского [2] яркие сравнительные обороты и разные типы односоставных предложений выполняют различные стилистические задачи. Поэзии Никольского присущи и антитезы, и звучные метафоры, наполненные глубоким смыслом. Так, в стихотворении «Мой друг, художник и поэт», впоследствии ставшем известной песней, своеобразной визитной карточкой Никольского, уже в первых строках мы видим инверсию:

*«Мой друг – художник и поэт, в дождливый вечер на стекле
Мною любовь нарисовал, открыв мне чудо на земле»* (орфография и пунктуация автора) [2].

При трансформации данного текста читаем: «В дождливый вечер на стекле мой друг, художник и поэт, нарисовал мою любовь, открыв мне чудо на земле». Как видим, в сильную позицию начала строки вынесены подлежащее *друг* и дополнение *любовь*. Интересно, что личностный характер повествования подчеркнут автором намеренным повтором в позиции абсолютного начала в первой и второй строке личного местоимения *мой*, выполняющего таким образом экспрессивную стилистическую функцию. Простое предложение осложнено приложением *художник и поэт* и полупредикативным компонентом, выраженным деепричастным оборотом, чётко выражающими авторскую интенцию: речь пойдет о творческой натуре и о тех минутах наслаждения, которые дарит нам творчество. Приложение графически обособлено при помощи тире и запятой, то есть вербальные средства соединены с невербальными.

В следующих двух стихах данного четверостишия Никольский также использует инверсию и ряды однородных членов предложения:

*«Сидел я молча у окна и наслаждался тишиной
Моя любовь с тех пор всегда была со мной»* [2].

Вынесение глагола со значением положения в пространстве в сильную позицию с инверсионным расположением субъекта и обстоятельственного актанта выполняет аппеллятивную функцию, создавая эффект деавтоматизации восприятия.

В некоторых случаях Никольский использует полисиндетон, нанизывая двусоставные и односоставные предложения в составе сложного. В этом случае создается стилистический эффект неспешного библейского повествования, когда замедленность речи почти явственно передает обстановку и, главное, настроенные лирического героя:

*«И время как вода тепло, и было мне всегда тепло,
Когда в дождливый вечер я смотрел в оконное стекло»* [2].

Далее в контексте поэтом использован такой яркий стилистический прием, как парцелляция, когда ядерный семантический блок вынесен через точку в отдельное предложение, а в случае со стихотворной строкой – ещё и в начало следующего стиха. Метафорическое именование грусти вместе с парцелляцией выполняет в тексте экспрессивную функцию:

*«Но год за годом я встречал в глазах любви моей печаль.
Дождливой скуки тусклый след. И вот – любовь сменила цвет»* [2].

Никольский использует чередование двусоставных и односоставных, полных и неполных предложений. Для придания стихотворной строке большей выразительности поэт использует анадиплозис, повторяя «*любовь сменила цвет*». При этом в последующем стихе повторяемый элемент осложнен местоимением *моя*. В приведенных строках повторяется целое простое предложение:

*«Моя любовь сменила цвет, угас чудесный яркий день.
Мною любовь ночная окружает тень.*

*Веселых красок болтовня, игра волшебного огня –
Моя любовь уже не радует меня»* [2].

Прочувствованные строки об угасании бывшего чувства поэт передает при помощи бессоюзного сложного предложения.

Смысловые переходы между предикативными частями здесь обозначены при помощи тире, которое выполняет экспрессивную функцию. В поэзии Никольского тире используется часто, что видно уже на примере данного стихотворения. Поэт при помощи этого знака препинания проявляет интенсивность поэтического повествования, когда определенный этап действия уже пройден и пути назад нет:

«Поблекли нежные тона, исчезли высь и глубина.

И четких линий больше нет – вот безразличия портрет» [2].

Здесь автор усиливает синтаксические конструкции при помощи антитезы: *бледный – яркий, четкий – поблекший*, выполняющей прагматическую функцию: обрисовка разных сторон многогранного чувства поэта:

*«Глаза в глаза любовь глядит, а я не весел не сердит.
Бесцветных снов покой земной молчаньем делится со мной»* [2].

Момент проникновенного осознания невозможности вернуть уходящую любовь поэт передает при помощи таких стилистических приемов, как метафора и антитеза в составе простых предложений. Во втором и третьем стихе данной строфы сильную позицию начала строки занимает субстантивное словосочетание *моя любовь*. Лексический повтор создает рефрен, который звучит как эхо бывшего чувства. Анафора усиливает синтаксические конструкции, выполняя экспрессивную функцию и придавая выразительность строфе [3]:

«И вдохновенное лицо утратит нежные черты.

Моя любовь умрет во мне в конце концов.

И капли грустного дождя струиться будут по стеклу.

Моя любовь печально плачет уходя» [2].

Далее Никольский использовал антитезу *прошедших – грядущих, радуга – грусть, дней – лет*, противопоставляя прошлое время будущему в составе инверсионно построенного простого предложения. При этом важно, что наиболее значимое для поэта слово *радуга* вынесено в сильную рематическую позицию начала строки и начала предложения:

«И радугу прошедших дней застелет грусть грядущих лет.

И так же потеряют цвет воспоминания о ней» [там же].

Поэт короткими простыми двусоставными и безличными односоставными предложениями создает экспрессивную картину динамического переживания. Скупой стиль передает глубокие переживания мужчины, не желающего выставлять напоказ свои эмоции. Риторический вопрос словно обращен не вовне, а внутрь: поэт спрашивает сам себя. И тут же следует возможный вариант выхода из эмоционального кризиса, оформленный при помощи сложноподчиненного предложения с инверсией. Последнее предложение осложнено деепричастным оборотом, также имеющим инверсионное построение. Стихотворение имеет кольцевую композицию: слова *художник* и *поэт* повторяются в начале и в конце.

*«Рисунок тает на стекле. Его спасти надежды нет
Но как же мне раскрасить вновь в цвет радости мою любовь?»*

*А может быть раскрыть окно, и окунуться в мир иной,
где солнечный рисуя свет живет художник и поэт?...»* [там же].

Как видим, в пределах всего стихотворения многократно повторяется местоимение *мой*, что создает стилистический эффект глубоко личностного повествования. Лексический повтор в данном произведении выполняет прежде всего экспрессивную функцию, вынося на первый план переживания лирического героя. Чередование разных типов простого предложения, ряды однородных членов, инверсия, осложняющая антитезы и метафоры, выполняют в стихотворении разнообразные прагматические функции. В целом стихотворению присуща положительная оценочность. Поэт использует разнообразные синтаксические конструкции для передачи сложного личностного переживания. Стилистический анализ синтаксических конструкций, используемых Никольским в данном стихотворении, проявляет их экспрессивную функцию.

В поэзии другого известного рок-поэта Андрея Макаревича [4] также можно выделить синтаксические структуры, имеющие экспрессивное наполнение. Так, в стихотворении «Между раем, землей и адом» Макаревич использует ряд противопоставленных в смысловом отношении односоставных предложений.

«Между раем, землей и адом

Нет лазеек – сомненья прочь.

Правит ночь Гефсиманским садом,

Беспробудная, злая ночь» (орфография и пунктуация автора) [4].

Макаревич использует ряды однородных членов предложения (*между раем, землей и адом; беспробудная, злая*), а также вставные конструкции (*сомненья прочь*), напоминающие реплики в сторону из драматургии. обстоятельный актант с локативным значением образует сложную трехчленную антитезу с градиционным значением. Последний компонент антиклимакса словно сводит все нити бытия к ночи, которая *правит Гефсиманским садом*.

Для усиления выразительности поэт использует стилистически маркированную лексику: это высокая, поэтическая лексика *вежды, напоить, безмятежны, чело, недвижен, причтен*. Уже с первых строк Макаревич создает метафоры *ночь сомкнула вежды, ночь напоила сад*, придавая стихотворению неповторимую образность. При помощи однородных сказуемых с сопоставляемыми метафорами, а также полисинтетона, придающего библейскую неспешность повествованию, поэт вводит читателя в атмосферу Гефсиманского сада и последней ночи Христа перед распятием:

«Ночь усталым сомкнула вежды,

Тишиной напоила сад,

И соратники безмятежны,

И сподвижники крепко спят» [4].

В третьей и четвертой строке мы наблюдаем синтаксический параллелизм начала стиха, когда дублируются позиции союза *и* и подлежащего, выраженного существительным в форме множественного числа со значением лица.

Далее Макаревич при помощи сложного бессоюзного предложения создает стилистический эффект неспешного размышления. Тире в составе сложного предложения создает переход от плана внешнего к внутреннему, от описания лица лирического героя к его размышлениям:

«По челу разлита усталость –

Не услышат не помянут...

А ему до беды осталось,

Может, пять с небольшим минут.

Он недвижен. Он повит звуку» [4].

В последнем стихе вновь возникает смешанный синтаксический параллелизм позиций субъекта и предиката, выражаемых соответственно личным местоимением и отглагольным прилагательным или глаголом. Синтаксический параллелизм осложнен лексическим повтором: местоимение *он* повторяется в начале предложений, а в первом из параллельных предложений – в начале строки. Тем самым автор, вынося это местоимение в позицию ремы, усиливает выразительность стихотворения, придавая оценочность суждению. Далее Макаревич при помощи сложного предложения с однородным подчинением частей создает прагматический стилистический эффект: поэт рисует панорамную картину, детально обозначая место и время действия действующих лиц трагедии:

«На мгновенья разбиты дни:

Вот Пилат умывает руки,

Вот толпа, что кричит: «Распни!»,

И Голгофа, и та осина,

Где Иуда прервет свой род...

До чего же невыносимо

Видеть ход вещей наперед!» [4]

Многоточие, завершающее ряд однородных членов предложения (*Пилат, толпа, Голгофа, осина*), создает стилистический прием умолчания, придавая отрицательную оценочность высказыванию, что подтверждается последующим риторическим восклицанием.

Поэт использует смешанный синтаксический параллелизм, осложненный лексическим повтором. В первом и третьем стихах автор дублирует позиции предиката, субъекта и прямого объекта. Позиция предиката занята повторяющимся наречием *бесполезно*, подлежащего – инфинитивом, позиция прямого объекта – местоимением и существительным в винительном падеже.

Во второй, четвертой и пятой строках возникает синтаксический параллелизм позиций субъекта речи и предиката, также осложненный лексическим повтором. Дублируются местоимения *все* и глаголы действия. В четвертой и пятой строках повторяется предикативная конструкция *все исполнится*. Конечные позиции не повторяются: во второй строке это сравнительная конструкция, в четвертой – позиция обстоятельного актанта с темпоральной характеристикой, в пятой – позиция обстоятельного актанта с квалификативной характеристикой.

Макаревич, вынося повторяемые элементы в составе параллельных синтаксических конструкций в сильную позицию начала стиха, создает стилистический эффект деавтоматизации восприятия. Автор при помощи сложного бессоюзного предложения с тире придает строкам яркую выразительность:

«Бесполезно учить чему-то –

Все уйдет, как вода в песок.

Бесполезно считать минуты –

Все исполнится точно в срок,

Все исполнится неизбежно:

Взят. К злодеям причтен. Распят.

А соратники безмятежны!

А сподвижники сладко спят!» [4]

Поэт использует парцелляцию: *Взят. К злодеям причтен. Распят*. Макаревич при помощи таких коротких контекстуально обусловленных неполных предложений создает эффект сбивчивой внутренней речи.

В последних двух строках перед нами синтаксический параллелизм, осложненный лексическим повтором. Дублируются позиции субъекта речи, выражаемого существительными со значением лица, и предиката. Интенсивность этим параллельным конструкциям придает и то, что они представляют собой восклицательные предложения. Далее Макаревич использует придаточное времени с инверсией членов предложения:

«И пока в тишине звенящей

Был слышен доспехов звон,

Все слова о какой-то чаше

Повторял беспрестанно Он.

Только нет в небесах ответа,

Ни движенья, ни звука нет» [4].

В последних двух строках перед нами лексический повтор отрицательной частицы *ни* и слова *нет*, что усиливает общий стилистический эффект: происходит нагнетание отрицательной оценочности.

«Лишь мгновенья бегут, и это

Было принято как ответ.

У пророка одна дорога.

Суд над нею – лишь Высший Суд.

И осталось ему немного –

*Слава Богу,
уже идут» [4].*

Заканчивается стихотворение рядом коротких предложений – полных и неполных, выполняющих прагматические функции: они однозначно характеризуют последнюю исповедальную речь приговоренного к распытию.

Интерес лингвистов к экспрессивному синтаксису художественной речи заметно возрос в последнее время в связи

с активным изучением разных аспектов стилистики, семантического и коммуникативного синтаксиса [5]. Функционирование синтаксических явлений в языке рок-поэзии сосредотачивает внимание на конструкциях, осложняющих элементарную модель предложения. Рок-поэзия как составляющая современного поэтического процесса характеризуется высокой степенью активности синтаксических конструкций в тексте, их чрезвычайно важной ролью в организации стихотворного текста.

Библиографический список

1. Чичерин А.В. *Очерки по истории русского литературного стиля*. Москва: Художественная литература, 1977.
2. *Stihi.ru*. Available at: <http://www.stihi.ru/go/yadi.sk/d/utbajL05smvyS>
3. Эйхенбаум Б. Мелодика русского лирического стиха. *О поэзии*. Ленинград, 1969.
4. *Макаревич Андрей: Стихи*. Available at: <http://mashina-vremeni.com/makpoetry.htm>
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>

References

1. Chicherin A.V. *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo stilya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1977.
2. *Stihi.ru*. Available at: <http://www.stihi.ru/go/yadi.sk/d/utbajL05smvyS>
3. Eichenbaum B. Melodika russkogo liricheskogo stiha. *O poezii*. Leningrad, 1969.
4. *Makarevich Andrej: Stihy*. Available at: <http://mashina-vremeni.com/makpoetry.htm>
5. Dzhamalova M.K. Yazykovaya ekspressiya v sovremennoy poezii. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy 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>

Статья поступила в редакцию 10.11.17

УДК 81'272

Dongak V.S., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: dongak@mail.ru

LANGUAGE SITUATION AT TUVANS OF MONGOLIA. In the article the author compares the language situation between Tuvans of Sengel sumon of Bayan-Olgij aimag and Tuvan reindeer herders of Sagaan-Nur sumon of Hubsugul aimag of Mongolia. The research is based on the results of the fieldwork in Mongolia in 2016-2017 supported by the grant of Russian Foundation for Fundamental Research N16-13-17002 "Forming of the ethnic identity of the Tuvans of Mongolia in conditions of multiethnicity". Tuvans of Mongolia as an ethnic minority deserves special attention from the point of view of relationship between the state and ethnic minorities, civil and ethnic identities, national majority and ethnic minorities. The study deals with the problems related to the multilingualism of Sengel Tuvans and the bilingualism at Tuvan reindeer herders of Mongolia, narrowness of the functionality of Tuvan language in Mongolia. The continuity of language practice, the transfer of Tuvan language from generation to generation is noted at the Sengel Tuvans. And among the Tuvan reindeer herders of Mongolia, there is an intergenerational gap in language proficiency: respondents under 30 years old do not speak the native language, they speak Mongol language. As a result, the dialects of Tuvan language in Mongolia are endangered.

Key words: language situation, functionality of language, multilingualism, bilingualism, dialect, endangered languages.

В.С. Донгак, канд. соц. наук, доц. каф. иностранных языков Туvinского государственного университета, Республика Тува, г. Кызыл, E-mail: dongak@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ У ТУВИНЦЕВ МОНГОЛИИ

В статье сравнивается языковая ситуация у тувинцев Ценгел сумона Баян-Ольгийского аймака и у тувинцев-оленьеводов сумона Цагаан-Нур Хубсугульского аймака Монголии. Исследование проводилось в рамках выполнения гранта 16-13-17002 РФФИ «Формирование этнической идентичности тувинцев Монголии в условиях полиэтничности». Выбранные нами национальное меньшинство – тувинцы Монголии (всего около 3000 чел.) – заслуживает особого внимания с точки зрения исторически сложившихся отношений между государством и национальными меньшинствами, гражданской и этнической идентичностями, национальным большинством и этническими меньшинствами, также с точки зрения сохранения своей этнической идентичности в окружении разных народов (казахов, монголов), которые по сравнению с тувинцами являются подавляющим большинством. Исследование касается проблем, связанных с полилингвизмом центральских тувинцев и билингвизмом тувинцев-оленьеводов Монголии, уровнем функциональности тувинского языка в Монголии. У центральских тувинцев отмечается преемственность языковой практики, передача тувинского языка с поколения на поколение. А у тувинцев-оленьеводов Монголии наблюдается межпоколенный разрыв владения языком: респонденты моложе 30 лет в своем большинстве не владеют туха языком, говорят на монгольском языке. В результате диалекты тувинского языка находятся под угрозой исчезновения.

Ключевые слова: языковая ситуация, функциональность языка, полилингвизм, билингвизм, диалект, исчезающие языки.

В Монголии тувинцы проживают в Баян-Ольгийском, Ховдинском, Селенгинском, Тов и Хубсугульском аймаках. В Баян-Ольгийском аймаке тувинцы исторически проживают в Ценгел сумоне. Население сумона составляет 8,7 тысяч человек, из них около 1,3 тыс. человек являются этническими тувинцами, остальное население представлено казахами Монголии. В сумоне Цагаан-Нур Хубсугульского аймака (население 2,5 тыс. чел.) тувинцы представлены тувинцами-оленьеводами (самоназвание – туха, духа), которые являются выходцами из Тоджинского и Тере-Хольского кожуунов Республики Тува [1, с. 8]. Официаль-

ная численность туха-тувинцев составляет 700 чел.: около 400 из них занимается оленеводством в тайге. В Селенгинский и Тов аймаки Монголии тувинцы переселились из Ценгел сумона. Предметом настоящего исследования являются тувинцы Ценгел сумона Баян-Ольгийского аймака и тувинцы-оленьеводы сумона Цагаан-Нур Хубсугульского аймака.

Выбранные нами национальное меньшинство – тувинцы Монголии (всего около 3000 чел.) – заслуживает особого внимания с точки зрения исторически сложившихся отношений между государством и национальными меньшинствами, гражданской

и этнической идентичностями, национальным большинством и этническими меньшинствами, также с точки зрения сохранения своей этнической идентичности в окружении разных народов (казахов, монголов), которые по сравнению с тувинцами являются подавляющим большинством. Следует отметить, что эти этнические группы достаточно изучены и в отечественной, и в зарубежной литературе.

Для анализа этнической культуры, традиции, религии и языка тувинцев Монголии представляют интерес труды Е.В. Айыжы, Б. Баярсайхан, М.В. Бавуу-Сурун, Е.М. Куулар, М.В. Монгуш, П.С. Серен, Н.Д. Сувандии, Уламсурен Цецегдарь, Хийс Гансуг и других [2; 3; 4; 5; 6].

Исследование проводилось в рамках выполнения гранта 16-13-17002 РГНФ «Формирование этнической идентичности тувинцев Монголии в условиях полиэтничности», целью его являлось раскрытие особенностей и динамики этнической идентичности тувинцев Монголии. Настоящая статья является результатом двух экспедиций, предпринятых в рамках проекта в 2016 году в Ценгел сумон Баян-Ольгийского аймака и в 2017 году в сумон Цагаан-Нур Хубсугульского аймака Монголии. В процессе реализации проекта были применены такие методы, как включенное наблюдение, метод анкетного опроса, полуструктурированное интервью. Был использован опросный лист, содержащий следующие исследовательские блоки: степень выраженности этнического «я», представления об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих признаках, уровень и направленность межэтнических отношений, национальный характер на уровне системы авто- и гетеростереотипов и исследование языковой ситуации.

На базе того, что язык наделяется личной ценностью и становится этноопределятелем, помогающим идентифицировать себя с членами своей этнической группы, формируется ряд установок, которые выражают оценочное отношение человека к собственной группе, к другим аутгруппам, а также отношение к ряду ключевых для данной культуры сфер действительности, имеющих глубокие традиционные этнокультурные корни и смысл [7, с. 115]. Для определения этноконсолидирующих признаков, мы применили вопрос: «Как вы думаете, какие из следующих признаков сближают тувинцев больше всего?». Была предложена следующая серия многовариантных индикаторов: происхождение, язык, традиции и обычаи, общее историческое прошлое, общая территория, особенности поведения, внешность, традиционная форма хозяйствования, религия и образ жизни. Тувинский язык является самым главным этноконсолидирующим индикатором этнической идентификации участвовавшего в опросе тувинского населения Ценгел сумона [9, с. 114]. Наиболее сближающим фактором для тувинцев-оленьеводов Хубсугульского аймака является традиционная форма хозяйствования – оленеводство.

Тувинцы Ценгел сумона Баян-Ольгийского аймака	Тувинцы-оленьеводы Хубсугульского аймака
Основными этноконсолидирующими индикаторами для ценгельских тувинцев являются прежде всего родной язык, далее по очереди родная земля, происхождение, религия, общность исторической судьбы.	Наиболее сближающими факторами этнической группы для туха-тувинцев являются прежде всего традиционная форма хозяйственной деятельности, затем по очередности происхождения, родная земля, родной язык, религия, общность исторической судьбы.

Как отмечает А.С. Герд, тенденция к полиэтничности и многоязычию являются основными для всех современных государств. Абсолютное большинство современных государств характеризуются интерференцией языков и двуязычием. Во всех странах, где есть разноэтничное население, мы встречаемся с ситуацией билингвизма, реже полилингвизма [8, с. 34]. В Ценгел сумоне Баян-Ольгийского аймака Монголии тувинцы являются полилингвами. Они, кроме родного, тувинского языка владеют монгольским и казахским языками. В ответах на вопрос «Кроме родного языка, какими еще языками владеете?» подтвердился полилингвизм опрошенных. Все опрошенные владеют кроме родного языка, монгольским и казахским языками. Языковая ситуация у ценгельских тувинцев определяется тувинско-монгольско-казахским полилингвизмом [9, с. 115].

При ответе на этот же вопрос туха-тувинцы сумона Цагаан-Нур Хубсугульского аймака ответили, что владеют и тувинским, и монгольским языками. Но у тувинцев-оленьеводов Монголии тувинско-монгольский билингвизм наблюдается только у старшего и среднего поколения. Молодые в своем большинстве говорят только на монгольском языке.

Тревожной является степень владения такой формой использования тувинского языка, как письмо. У ценгельских тувинцев письменная форма использования тувинского языка затруднительна для 76% респондентов, еще около 15 % из них совершенно не владеют ею [8, с. 115]. А туха-тувинцы в своем большинстве не владеют тувинским письмом. Исследователи-тувиноведы язык тувинцев Монголии определяют как зарубежный бесписьменный диалект тувинского языка. Орфографию языка тувинцев Ценгел сумона начали разрабатывать недавно. Вышли в свет учебники тувинского языка для 1 – 3 классов, методическое руководство для 1 – 2 классов, программа для начальной школы, составленные коллективом авторов из учителей Ценгельской начальной тувинской школы во главе с научным сотрудником Института педагогики Министерства образования и науки Монголии, к.ф.н. Хийс Гансуг. Научным редактором издания является директор НОЦ «Тюркология» Тувинского государственного университета М.В. Бавуу-Сурун [6, с. 82 – 83]. Также данные опроса показали у респондентов из вышеуказанных этнических групп высокий уровень владения и чтением, и письмом на монгольском языке (так как языком образования является монгольский язык).

Для определения уровня функциональности языка мы применили вопрос: «На родном языке я предпочитаю общаться: в семье, на работе, в общественных местах». Результаты опроса выявили достаточно низкую степень функциональности тувинского языка: в семье разговаривают 97% опрошенных, на работе – 12%, в общественных местах – 2%. Тем не менее, у ценгельских тувинцев наблюдается преобладание языковой практики, передача тувинского языка с поколения на поколение, от родителей к детям [9, с. 116]. О.А. Казакевич пишет: «Жизнеспособность языка определяется функционированием его в традиционных сферах, особенно, в семье, и в первую очередь – естественной передачей от родителей к детям. Там, где эта передача прервана, необходимы экстренные меры по её восстановлению. ... Среди регламентируемых сфер важнейшей по силе воздействия является образование» [10, с. 18]. Следует отметить, что в Ценгел сумоне Баян-Ольгийского аймака находится начальная тувинская школа, где дети тувинского населения сумона изучают тувинский язык вместе с другими общеобразовательными предметами, которые ведутся на монгольском языке. Они обучаются там до пятого класса, потом переходят на среднюю школу, которую в народе называют «казахской школой», из-за того, что подавляющее большинство учащихся представляют дети казахского населения Ценгел сумона [11]. Также начальная тувинская школа является основным работодателем для тувинского населения сумона.

У туха-тувинцев Хубсугульского аймака выявлена очень низкая степень функциональности туха диалекта тувинского языка. В семье старшее поколение между собой говорит на туха языке, а между поколениями общение происходит на монгольском языке. Наблюдается межпоколенный разрыв владения языком: респонденты моложе 30 лет в своем большинстве не владеют туха языком, говорят на монгольском языке.

Ценностное отношение к родному языку можно проследить по тому, на каком языке пользуются информационными источниками респонденты. С этой целью был предложен вопрос: «На каком языке вы получаете информацию из СМИ?». 97% процентов, опрошенных ответили, что они получают информацию из монголоязычных СМИ. Информационных источников на тувинском языке у тувинцев Монголии крайне мало, кроме ежедневных десятиминутных передач на тувинском языке, выходящих на государственном телеканале «Монголия-2» и газеты «Авам» на монгольском языке, сделанной усилиями тувинской диаспоры из Ценгела сумона в столице Монголии Улан-Баторе, которая выходит ежеквартально [9, с. 117]. На эти источники информации указали все участники опроса Ценгел сумона. Тувинцы-оленьеводы получают информацию только из монголоязычных источников. Немногие слышали о передачах на тувинском языке монгольского телевидения.

Таким образом, тувинский язык является самым главным этноконсолидирующим индикатором этнической идентификации участвовавшего в опросе тувинского населения Ценгел сумона. Наиболее сближающим фактором для тувинцев-оленьеводов

Хубсугульского аймака является традиционная форма хозяйствования – оленеводство. Языковая ситуация у цengelьских тувинцев определяется тувинско-монгольско-казахским полилингвизмом. У тувинцев-оленеводов Монголии тувинско-монгольский билингвизм наблюдается только у старшего поколения. Молодые в своем большинстве говорят только на монгольском языке. У цengelьских тувинцев письменная форма использования тувинского языка затруднительна для 76% респондентов, еще около 15 % из них совершенно не владеют ею. А туха-тувинцы не владеют тувинским письмом. Результаты опроса выявили достаточно низкую степень функциональности тувинского языка у цengelьских тувинцев: тувинский язык является в основном языком семейного общения. Тем не менее, у цengelьских тувинцев наблюдается преемственность языковой практики, передача тувинского языка с поколения на поколение, от родителей к детям. У туха-тувинцев Хубсугульского аймака выявлена очень низкая степень функциональности туха диалекта тувинского языка. В семье старшее поколение между собой говорит на туха языке, а между поколениями общение происходит на монгольском языке. Наблюдается межпоколенный разрыв владения языком: респонденты моложе 30 лет не владеют туха языком, говорят на монгольском языке. Следовательно, по классификации, составленной на основе «Ат-

ласа языков мира, находящихся под угрозой исчезновения» ЮНЕСКО цengelьский диалект тувинского языка можно обозначить как «уязвимый (vulnerable): на языке говорит большинство детей, но его распространение может ограничиться несколькими областями (например, язык употребляется только дома)» [12]. По результатам исследования туха диалект тувинского языка находится в более бедственном положении, чем язык цengelьских тувинцев, его можно определить по той же классификации как «серьезно уязвимый (severely endangered): на языке говорит старшее поколение: поколение родителей может его понимать, но не говорит на нем с детьми и между собой» [12].

Основными направлениями, связанными с состоянием и перспективами сохранения традиционной тувинской культуры у тувинцев Монголии, является

- государственная поддержка и расширение функций тувинского языка;
- создание усовершенствованной системы национального образования с паритетным двуязычием в школьном образовании и благоприятных условий для сохранения тувинского языка и традиций;
- помощь и поддержка в деле сохранения и развития тувинского языка и культуры в Монголии со стороны государственных органов и правительства Республики Тува.

Библиографический список

1. W. Alan Wheeler. *Lords of the Mongolian taiga*. <http://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/8294/>
2. Айыжы Е.В. Тувинцы Монголии (к историографии вопроса). *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева*. 2013, 1 (77), ч. 2: Серия Гуманитарные и педагогические науки.
3. Бадарч Баярсайхан. Исследования тувинцев Синьцзяня (историографический обзор). *Новые исследования Тувы*. 2015; 2. Available at: <http://www.tuva.asia/journal>
4. Куулар Е.М., Сувандии Н.Д. Особенности речи цаатанов Хубсугульского аймака Монголии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2015; 3 (45).
5. Монгуш М.В. *Один народ: три судьбы. Тувинцы России, Монголии и Китая в сравнительном контексте*. Осака: Национальный музей этнологии, 2010.
6. Хийс Гансук, Бавуу-Сурун М.В. Язык и фольклор тувинцев Монголии в базах данных электронных ресурсов на тувинском языке. *Новые исследования Тувы*. 2016; 4. Available at: <https://nit.tuva.asia/nit/article/view/617>
7. Лебедева Н.М. Эмпирическое исследование психологической адаптации группы иной природной среде. *Духовная культура и этническое самосознание наций*. Москва, 1990; Вып. 1.
8. Герд А.С. *Введение в этнолингвистику*. Санкт-Петербург, 2005.
9. Донгак В.С. Языковая ситуация у цengelьских тувинцев Монголии. *Общественные науки*. 2017; 1.
10. Казакевич О.А. *Поддержка малых языков с помощью информационно-коммуникативных технологий: зарубежный опыт*. Available at: <http://www.ifapcom.ru/files/publications/kazakevich.pdf>
11. Кара-оол Л.С. Начальная тувинская школа Цэнгэля. *Новые исследования Тувы*. 2012; 4. Available at: <https://nit.tuva.asia/nit/article/view/293>
12. *Атлас языков мира, находящихся под угрозой исчезновения*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>

References

1. W. Alan Wheeler. *Lords of the Mongolian taiga*. <http://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/8294/>
2. Ajyzyhy E.V. Tuvincy Mongolii (k istoriografii voprosa). *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ya. Yakovleva*. 2013, 1 (77), ch. 2: Seriya Gumanitarnye i pedagogicheskie nauki.
3. Badarch Bayarsajhan. Issledovaniya tuvincev Sin'czyanya (istoriograficheskij obzor). *Novye issledovaniya Tuvy*. 2015; 2. Available at: <http://www.tuva.asia/journal>
4. Kuular E.M., Suvandii N.D. Osobennosti rechi caatanov Hubsugul'skogo ajmaka Mongolii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2015; 3 (45).
5. Mongush M.V. *Odin narod: tri sud'by. Tuvincy Rossii, Mongolii i Kitaya v sravnitel'nom kontekste*. Osaka: Nacional'nyj muzej 'etnologii, 2010.
6. Hijs Gansuh, Bavuu-Surun M.V. Yazyk i fol'klor tuvincev Mongolii v bazah dannyh 'elektronnyh resursov na tuvinskom yazyke. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2016; 4. Available at: <https://nit.tuva.asia/nit/article/view/617>
7. Lebedeva N.M. 'Empiricheskoe issledovanie psihologicheskoy adaptacii grupy inoj prirodnoj srede. *Duhovnaya kul'tura i 'etnicheskoe samosoznanie nacij*. Moskva, 1990; Vyp. 1.
8. Gerd A.S. *Vvedenie v 'etnolingvistiku*. Sankt-Peterburg, 2005.
9. Dongak V.S. Yazykovaya situaciya u cengel'skih tuvincev Mongolii. *Obschestvennye nauki*. 2017; 1.
10. Kazakevich O.A. *Podderzhka mal'nyh yazykov s pomosh'yu informacionno-kommunikativnyh tehnologij: zarubezhnyj opyt*. Available at: <http://www.ifapcom.ru/files/publications/kazakevich.pdf>
11. Kara-ool L.S. Nachal'naya tuvinskaya shkola C'eng'elya. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2012; 4. Available at: <https://nit.tuva.asia/nit/article/view/293>
12. *Atlas yazykov mira, nahodyaschihsya pod ugrozoy ischeznoveniya*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 811

Ibatulina L.M., senior teacher, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: lucide@list.ru

THE USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE DISCURSIVE ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC TEXT. The article is based on the research of the use of phraseological units in the procedure of discourse analysis of scientific texts. For the analysis of scientific texts, the author suggests to use all typical phraseological units on the organization of a scientific discourse; most of them are known as discourse markers. In this article features of a scientific discourse, and also a variety of the discursive markers specific to scientific texts are considered. The key ideas of the procedure of recognition of a discourse on the basis of the dictionary and superficial parse are specified. The review of the features of scientific discourse and the spectrum of general words and phrases, their role in scientific discourse is given in the article. The scientific results, presented in this paper, can be applied in the automatic analysis of scientific and academic texts.

Key words: speech, language, scientific discourse, scientific text.

Л.М. Ибатулина, ст. преп. Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань, E-mail: lucide@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДИСКУРСИВНОМ АНАЛИЗЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Статья основана на исследовании использования фразеологических единиц в процедуре дискурс-анализа научного текста. Для анализа научных текстов, мы предлагаем использовать все типичные фразеологические единицы по организации научного дискурса; большинство из них известны как маркеры дискурса. В данной статье рассматриваются особенности научного дискурса, а также разнообразие дискурсивных маркеров, специфичных для научных текстов. Указаны ключевые идеи процедуры узнавания дискурса на основе словаря и поверхностного синтаксического анализа. Дан обзор особенностей научного дискурса и спектра общенаучных слов и выражений, их роли в научном дискурсе. Научные результаты, представленные в статье, могут найти применение при автоматическом анализе научно-академических текстов.

Ключевые слова: речь, язык, научный дискурс, научный текст.

Функциональный стиль научно-академической прозы общепризнанно является наиболее отличительным, в первую очередь, из-за интенсивного использования научной фразеологии и структурирования. Фразеология включает в себя, помимо научных терминов, специфическую терминологию, различные выражения общего характера, такие как: *exploratory study, mentioned above, for this reason, in addition, therefore* – *вышеупомянутый, по этой причине, в дополнение к, далее мы опишем и так далее*. Мы называем такие лексические элементы общенаучными словами и выражениями.

В рамках научного дискурса (научной речи), термины и общенаучные выражения различаются по своим функциям. Специфические термины обозначают понятия, предметы, процессы конкретной научной области, в то время как общие научные выражения являются не зависящими от сферы: они предназначены для проектирования и организации повествования научного текста, выражая логику рассуждений, соединяя фрагменты текста, посвященные различным темам и подтемам, и структурирования текста на стадии разработки.

По аналогии с терминами, общенаучные выражения представляют собой синтаксически весьма разнородный набор, и даже в большей степени, чем термины. Набор включает в себя, помимо знаменательных (аутосемантических) слов, функциональные (вспомогательные) слова. Включены также комбинации существительное и глагол-существительное, наречие и деепричастие, сложные предлоги и союзы. Можно заметить, среди словосочетаний устойчивые выражения используются в качестве готовых к употреблению разговорных формул (клише), например, *as it was stated above, to outline directions of further research* – из вышесказанного следует, как показало проведенное исследование [1].

Некоторые клише являются общими для научно-технической прозы, другие являются специфическими для конкретных жанров. Некоторые общенаучные слова и выражения известны как дискурсивные маркеры.

Процедура дискурс-анализа в настоящее время также находится на стадии разработки. Так как единицы общего научного лексикона могут служить в качестве поверхностных сигналов, мы выдвигаем гипотезу, что поверхностный анализ текста на основе лексики достаточен для выявления структуры дискурса научного текста без более глубокого синтаксико-семантического анализа всех его предложений.

Дискурс состоит из взаимосвязанных речевых актов, определенных коммуникативными целями. Глобальная цель научной коммуникации – донести новые идеи и результаты научных исследований, а также объяснить и рационализировать их. Таким образом, научный дискурс предполагает аргументацию, которая организована, как последовательность умственных операций информирования и аргументации. Среди типичных операций отметим выдвижение гипотезы, определения новых терминов, определение причинно-следственных связей, ограничение, возобновление и так далее. Мы будем называть такие интеллектуальные операции научными дискурсивными операциями.

Поскольку тенденция научно-технической прозы строгая и простая, эти дискурсивные операции, как правило, введены в тексты и более или менее явным образом отмечены авторами текстов с помощью лексических устройств – общенаучных слов и выражений. С помощью этой функции, слова и выражения относятся к метатексту – компоненту дискурса и называются маркерами дискурса [2].

Мы полагаем, что научный текст состоит из сегментов дискурса, где каждый сегмент включает несколько соседних пред-

ложений и соответствующую приложенную дискурсивную операцию. Некоторые предложения включают в себя дискурсивные маркеры.

Наиболее очевидными маркерами научного дискурса являются ментальные перформативные выражения или перформативные формулы, например: *we conclude, we would assume* – мы докажем, мы предположим. Перформативные формулы основаны на «ментальных» глаголах, например: *сделать вывод (to conclude), рассмотреть (to consider), признать (to admit), предложить (to propose)*.

Существуют различные формы ментальных перформативных выражений в научных текстах:

- Канонические формы, с ментальными глаголами во втором лице множественного числа, часто с соответствующим местоимением, например: *мы возобновим (we resume), давайте перейдем к (let us proceed to), мы будем действовать (we will proceed)*.

- Вербальные варианты, например: *подводя итог (summing up); строго говоря (strictly speaking); уточняя определение (refining the definition, мы видим, что ... (we see that...))*.

Вербальные формы используются в текстах для перефразирования канонических форм (например, *было установлено, вместо нами найдено*) или дать несколько перекрестных ссылок текста (например, *как это было сказано выше*). Несмотря на то, что они являются менее четкими формами, чем каноническая, они функционально эквивалентны. Можно также найти «скрытые» перформативы в научных текстах, которые мы называем описательными вариантами.

Операции ментального дискурса могут быть выражены различными вводными словами и выражениями:

- показатели очередности (например, *первый или наконец (first or lastly)*;
- маркеры эквивалентности (например, другими словами (*in other words*);
- различные связками между текстовыми частями (например, *тем не менее или до сих пор (nevertheless or so far)* и так далее.

Характер метатекста этих дискурсивных маркеров является более четким, они характерны не только для научных текстов [3].

Среди слов, характерных для научного дискурса следует отметить абстрактные существительные, такие как *проблема, анализ, модель, концепция, заключение* и так далее. Они направлены называть ментальные конструкции, с помощью которых научная информация семантически структурирована. Мы называем такие существительные общими научными переменными, так как они имеют обязательную семантическую валентность. Общие научные переменные в основном используются с ментальными перформативными глаголами, тем самым образуя устойчивые сочетания существительного и глагола, например, *подвергнуть анализу, проводить аналогию, опровергнуть гипотезу (to test hypothesis or to draw conclusions)*.

Помимо общего научного лексикона, нелексические устройства используются для организации научного дискурса. В частности, такие устройства как разделы, параграфы, пункты, рубрики и нумерация предназначены для структурирования научных текстов и формирования их состава [4].

Структурирование и дискурс-организационные устройства представляют собой взаимосвязанную систему: устройства могут дополнить или заменить друг друга. Например, заголовки разделов действительно заменяет перформативное выражение *мы переходим к*, в то время как нумерация часто дополняет перформативной формулы: например, *позвольте нам перечислить*

основные положения: 1) ... 2) Это взаимосвязанная система является довольно излишней, так как для большинства дискурсивных операций существуют собрания подобных лексических маркеров, но в то же время это позволяет гибкое перефразирование.

В общем, некоторые дискурсивные операции с его лексическими и не лексическими устройствами могут быть использованы для реализации другой операции. Например, часто требуется для категоризации, определения нового термина. Поэтому определенные сегменты дискурса встроены в некоторые другие, и таким образом формируется иерархическая структура научного текста.

Неоднородное собрание слов и словосочетаний, характерных для научно-академического дискурса включает в себя также определенное количество фразеологических единиц, которые были классифицированы в соответствии с их дискурс-организующей функцией в научных текстах, независимо от их грамматической формы и синтаксических особенностей. На основании нашего исследования, мы предлагаем для классификации список научных дискурсивных операций ФЕ:

1. Актуализация темы: chain reaction – цепная реакция (науч. термин); цепная реакция (полностью переосмысленный идиоматический вариант); flow of capital – приток (движение) капитала; as the day is (или was) long – исключительно, чрезвычайно; it stands (или stood) to reason – совершенно очевидно.

2. Подчеркивание: pay attention (heed, no mind) – обращать внимание; come to an end – подойти к концу; change one's mind – передумать; dot the i's and cross the t's = cross the t's and dot the i's – ставить точки над i; at the bottom = at bottom – по существу, по сути дела и др.; at last and at long last – наконец, в конце концов; come to the right shop – обратиться по адресу, come to the wrong shop – обратиться не по адресу; the curtain drops (или falls) – дело подошло к концу, рассказ окончен.

3. Разработка или добавление информации: to be more precise – а точнее; on top of – в добавлении к; over and above –

вдобавок к; prep with gen – кроме; alongside; side by side with; apart from; parallel with – наряду с.

4. Заявление или описание: state that ; decree that – указывая, что; the remarkable thing is that...; note that... keep in mind that – отметить, что; to be noted that – следует отметить, что.

5. Противопоставление: on one side; on the one hand; on one level – с одной стороны; at one point – в определенный момент; somewhere along the line – в какой то момент [2].

Собранные общенаучные слова и выражения были разделены нами на функциональные классы в соответствии с предлагаемым перечнем дискурсивных операций. В каждом классе, все слова и словосочетания, которые являются семантически близкими и взаимозаменяемыми в текстах в качестве маркеров дискурса, были собраны в группу, таким образом, давая подкласс функционально эквивалентных маркеров.

Следует отметить, что надежность распознавания дискурса зависит от нескольких факторов, среди них: количество и типы дискурсивных маркеров, встречающихся в тексте. Для повышения надежности должны рассматриваться другие лингвистические устройства, в частности, анафорические ссылки и повторы лексических единиц в смежных предложениях.

Мы сделали обзор особенностей научного дискурса и спектра общенаучных слов и выражений, их роли в научном дискурсе. Мы описали основные принципы организации компьютерного словаря общей научной лексики, которая предоставляет различную информацию, ценную для автоматического анализа научно-академических текстов. Распознанные дискурсивные маркеры и дискурс-композиционная структура, несомненно, является полезным в компьютерных системах, предназначенных для: абстрагирования текста, который может быть основан на обработке обнаруженных маркеров, просмотра документов и поиска информации внутри документа, которые являются особенно актуальными для большого размера документов, системы автоматизированного написания и редактирования научно-академических текстов.

Библиографический список

1. Курченкова Е.А. *Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений (на материале английской и русской прессы)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2000.
2. Кочемасова Д.Р. Анализ методик и приемов изучения дискурса в лингвистике. *Иностранные языки в современном мире*. Сборник материалов IX Межд. науч.-практ. конф. под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. Казань: Издательство Казан. ун-та, 2016: 305 – 310.
3. Глазко Л.Н. Лингвистические аспекты изучения официальных документов. *Языковая личность: культурные концепты*. Волгоград – Архангельск, 1996: 236 – 242.
4. Бухаров В.М. *Концепт в лингвистическом аспекте. Межкультурная коммуникация: учебное пособие*. Нижний Новгород: Деком, 2001: 74 – 84.
5. Богданова В.А. Письменная и устная формы научного стиля (на материале лексики). *Вопросы стилистики*. Вып. 23. Устная и письменная формы речи. Саратов: Издательство Саратов. ун-та, 1989: 33 – 39.
6. Панкратова О.А. Спортивный дискурс как предмет лингвистического исследования. *Языковая личность: проблемы когниции и коммуникации*. Сборник научных трудов. Волгоград: Колледж, 2001: 214 – 218.

References

1. Kurchenkova E.A. *Kul'turno-yazykovye harakteristiki tekstov gazetnykh ob'yavleniy (na materiale anglijskoj i russkoj pressy)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2000.
2. Kochemasova D.R. Analiz metodik i priemov izucheniya diskursa v lingvistike. *Inostrannyye yazyki v sovremennom mire*. Sbornik materialov IX Mezhd. nauch.-prakt. konf. pod red. S.S. Tahtarovoj, A.V. Fahrutdinovoj. Kazan': Izdatel'stvo Kazan. un-ta, 2016: 305 – 310.
3. Glazko L.N. Lingvisticheskie aspekty izucheniya oficial'nykh dokumentov. *Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty*. Volgograd – Arhangel'sk, 1996: 236 – 242.
4. Buharov V.M. *Koncept v lingvisticheskom aspekte. Mezhkul'turnaya kommunikaciya: uchebnoe posobie*. Nizhnij Novgorod: Dekom, 2001: 74 – 84.
5. Bogdanova V.A. Pis'mennaya i ustnaya formy nauchnogo stilya (na materiale leksiki). *Voprosy stilistiki*. Vyp. 23. Ustnaya i pis'mennaya formy rechi. Saratov: Izdatel'stvo Sarat. un-ta, 1989: 33 – 39.
6. Pankratova O.A. Sportivnyj diskurs kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya. *Yazykovaya lichnost': problemy kognicii i kommunikacii*. Sbornik nauchnykh trudov. Volgograd: Kolledzh, 2001: 214 – 218.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 398.22

Illarionov V.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),
E-mail: illarionov_v_v@mail.ru

Illarionova T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),
E-mail: 445325@mail.ru

Matveeva V.S., MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), and senior teacher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: vera_matv-04@mail.ru

REVITALIZATION OF OLONKHO IN THE MODERN CULTURAL ENVIRONMENT. The article considers the issues of revitalization of the olonkho on the threshold of the XXI century. The epic heritage of the Sakha people is in the field of view of folklorists, ethnomusicologists, cultural workers and those who are interested in the living epic tradition. In the article the authors emphasize that

the Yakut heroic epic – olonkho, although not performed as in the past centuries, for three days and nights, but as a result of the daily painstaking work of the workers of the spider and culture, has firmly established itself in the modern cultural space, His Masterpiece of the oral intangible heritage of mankind. Olonkho comes to the viewer and listener in theatrical productions. Olonkho is immortalized in written, audio and video versions, electronic, digital formats, which makes it possible to talk about its careful preservation and durability, expanding the access to olonkho for the population and specialists, scientists.

Key words: *olonkho, revitalization, olonhosut, narrator, performance, tradition, epic tradition, popularization, epic heritage.*

В.В. Илларионов, проф. каф. фольклора и культуры, Институт языков и культур народов СВ РФ Северо-Восточного Федерального Университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: illarionov_v_v@mail.ru

Т.В. Илларионова, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru

В.С. Матвеева, магистрант Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, и ст. преп. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: vera_matv-04@mail.ru

РЕВИТИЛИЗАЦИЯ ОЛОНХО В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-06-00505 А.

В статье рассматриваются вопросы ревитализации олонхо на пороге XXI века. Эпическое наследие народа саха находится в поле зрения фольклористов, этномузыковедов, работников культуры и тех, кто интересуется живой эпической традицией. В статье авторы подчёркивают, что якутский героический эпос – олонхо, хоть и не исполняется, как в былые века, на протяжении трёх дней и ночей, но в результате ежедневного кропотливого труда работников науки и культуры прочно укрепился в современном культурном пространстве, доказывая справедливость признания его Шедевром устного нематериального наследия человечества. Олонхо доходит до зрителя и слушателя в театральных постановках. Олонхо увековечено в письменном, аудио и видео вариантах, электронном, цифровом форматах, что даёт возможность говорить о бережном его сохранении и долговечности, расширении возможности доступа к олонхо для населения и специалистов, научных работников.

Ключевые слова: *олонхо, ревитализация, олонхосуты, сказитель, исполнение, традиция, эпическая традиция, популяризация, эпическое наследие.*

Ревитализация эпической традиции, современное прочтение символов и кодов этнической культуры требуют, в первую очередь, бережного отношения к своему эпическому наследию, ответственности со стороны, как научного сообщества, так и творческой интеллигенции. На стыке двух веков, в свете современной тенденции сохранения и развития этнокультурного наследия как живой традиции формируется новая модель культурного ресурса. В данный процесс вовлекается и якутский героический эпос – олонхо – величайшая сокровищница духовности, генератор бессмертной народной мудрости, перешагнувшее многие столетия и идущее в будущее.

Проекты по увековечению олонхо нацелены на будущее. Одно из направлений деятельности фольклористов в этом деле связано с воспитанием, возрождением эпической среды, которую будут представлять, затем и расширять нынешние школьники и воспитанники детских дошкольных учреждений. В этих целях с прошлого века ведётся многоплановая интенсивная работа, которая в новом веке обрела больший размах.

В 1999 году по инициативе фольклористов ИГИ АН РС(Я) в нашей республике была создана Республиканская ассоциация «Олонхо», президентом которого был избран первый Президент РС(Я) М.Е. Николаев. Ассоциация инициировала и организовала разностороннюю работу по увековечению и популяризации якутского героического эпоса-олонхо. Были записаны с использованием современных технических средств олонхо в исполнении Д.А. Томской (Верхоянск), С.Г. Алексеева – Уустарабыс, Н.М. Тарасова, П.К. Иванова (уроженец Вилюйского района), П.Е. Решетникова (Таттинский район), А.С. Соловьёва (Олёкминск). Исполнение ими олонхо неоднократно передавалось по радио и телевидению. Сотрудниками Дома народного творчества (директор Н.С. Толбанова) были организованы вечера, посвящённые олонхо и олонхосутам, которые заложили основу в деле распространения и увековечения сказительских традиций якутских олонхосутов. Наряду с этим начал свою работу республиканский фестиваль «Я-дитя страны олонхо». Фольклористами было запланировано издание серии «Саха боотурдара» – «Якутские богатыри» в 21 томах. Основной целью создателей серии был отбор и издание наиболее популярного в народе олонхо. Начало этой замечательной серии положил выпуск 1-го тома в трёх книгах олонхо Усть-Алданского олонхосута Р.П. Алексеева «Алатыр Ала Туйгун» [1]. Навстречу новому веку с целью увековечения и пропаганды олонхо были организованы научно-практические конференции районных, республиканского, российского и международного масштабов.

Признание ЮНЕСКО олонхо в 2005 г. Шедевром на мировом уровне было с большой радостью встречено руководством нашей республики, общественностью, работниками науки и культуры, всем нашим народом. Это достижение послужило мощным стимулом к дальнейшей работе по увековечению сказительских традиций олонхосутов, популяризации его среди подрастающего поколения. Указом Президента РС(Я) от 29 декабря 2005 года день объявления олонхо Шедевром устного нематериального наследия человечества – 25 ноября объявлен Днём олонхо. В этот день во всей республике проводятся различные мероприятия, посвящённые олонхо. При этом хочется отметить активное участие не только профессиональных работников, но и широких слоев населения, что свидетельствует об повышении интереса народа к олонхо. Во имя поддержания олонхосутов – истинных носителей духовного богатства народа – аутентичным исполнителям олонхо Д.А. Томской (Верхоянск), П.Е. Решетникову (Таттинский район), позже А.Е. Соловьёву (Олёкминск) была присуждена ежемесячная стипендия Президента РС(Я). К сожалению, они покинули нас. Наиболее активным исполнителям олонхо К.Н. Никифорову (Верхневилуйск), В.Н. Иванову (Нюрба), В.Г. Исакову (Якутск), исполнительнице нимгакана Д.М. Осениной (Томпонский район) за творческий труд в исполнении и распространении олонхо и нимгакана Республиканской ассоциации олонхо вручены премии [2].

Государственным собранием Ил Түмэн РС(Я) принят закон «О государственной целевой программе по сохранению, изучению и распространению олонхо на 2007 – 2015 гг. (от 15 марта 2007 г.)», состоящий из 5 программ: международный центр олонхо и научные исследования по эпосу; сохранение и возрождение аутентичной устной эпической традиции в РС(Я); защита, хранение и обеспечение сохранности эпического наследия; олонхо и будущее поколение; театр олонхо и развитие современных форм выражения эпоса [3].

В целях реализации данной Государственной целевой программы Министерством культуры и духовного развития объявлены гранты, вследствие чего среди населения началось настоящее массовое движение по сохранению, распространению и увековечению олонхо. Таким образом, олонхо привлекает интерес не только нашего народа, но и народов зарубежных стран.

В наш век научно-технического прогресса и развития профессиональной культуры никто не исполняет олонхо от начала до конца, на протяжении нескольких суток, как это было в прошлых веках. Нет и преданных слушателей, как прежде, что

ходили из дома в дом вслед за олонхосутом, чтоб только его послушать. Но появились такие любители, которые исполняют небольшие отрывки из олонхо. В настоящее время можно послушать К.Н. Никифорова (Верхневилуйск), В.Н. Иванова (Нюрба), Н.И. Сафонова (Якутск), которые на основе услышанных в детстве от олонхосутов олонхо составили связный текст и исполняют его перед аудиторией.

После признания олонхо Шедевром устного нематериального наследия человечества появилось немало участников художественной самодеятельности, которые заучивают отрывки из олонхо по опубликованным текстам и исполняют перед аудиторией. Из наиболее активных участников можно привести имена П.М. Тихонова, А.М. Захарова, И.А. Григорьева, Н.Е. Баишева, В.Г. Исакова и др. Работа по привлечению детей к миру олонхо ведётся с того времени, когда олонхо ещё не было признано мировым шедевром. В конце прошлого столетия по инициативе директора Дома народного творчества Н.С. Толбоновой был организован фестиваль «Я – дитя страны олонхо», который в новом веке набрал обороты, расширился и финансируется в настоящее время в рамках Целевой программы по увековечению олонхо. Основной целью фестиваля является возрождение традиционных методов одиночного и совместного исполнения олонхо. Отрадно, что фестиваль приобрёл самых настоящих фанатов олонхо среди энтузиастов этого движения. Так, с самого его начала неизменно принимают активное участие воспитанники М.В. Николаевой, В.И. Троевой, Е.В. Соколовой, Н.П. Тимофеевым. Немного позднее к ним примкнул фольклорный ансамбль «Оллоон». Учащиеся Кюкйиской средней школы родные сестры Саргы и Сахая Львовы, Анжелика Григорьева, Катя Фёдорова отличаются от своих сверстников особо красивым тембром голоса, восприимчивостью к содержанию олонхо. Как выяснилось, все они имеют в своём роду олонхосутов [4]. Таким образом, в деле увековечения олонхо вносятся новые формы, в которых принимают участие и дети, и взрослые. Ежегодные фестивали и конкурсы с целью популяризации олонхо стали традиционными.

Если олонхо в незапамятные времена родилось в маленьком якутском балагане, то сейчас мир олонхо не знает границ. В ранние советские времена олонхо вышло на сцену усилиями самодеятельных артистов, позже вышло на профессиональные театральные подмостки, превратившись в драму и оперу.

В настоящее время идёт усиленная работа по популяризации олонхо среди населения нашей республики и других стран посредством театрального искусства. В рамках Государственной целевой программы предусмотрен проект «Театр олонхо и развитие современных форм выражения эпоса, в ходе реализации которого создан Театр олонхо, на театральной сцене поставлены олонхо «Кыыс Дэбилийэ», «Кулун Куллустуур», «Шаманки Уолумар, Айгыр икки», в планах новые постановки олонхо. На Театр олонхо возложена высокая миссия увековечения, передачи лучших произведений талантливых представителей народа саха, настоящего сокровища – эпического наследия наших предков – будущим поколениям посредством театрального искусства, как японский театр «Но» и китайский театр «Кунцой» [5].

В заключении следует отметить, что якутский героический эпос – олонхо, хоть и не исполняется, как в былые века, на протяжении трёх дней и ночей, но в результате ежедневного кропотливого труда работников науки и культуры прочно укрепился в современном культурном пространстве, доказывая справедливость признания его Шедевром устного нематериального наследия человечества. В наше время возможности олонхо увеличились. Олонхо доходит до зрителя и слушателя в театральных постановках, раскрывая удивительный мир эпоса через игру актёров, красочные символы. Олонхо увековечено в письменном, аудио-и видео вариантах, электронном, цифровом форматах, что даёт возможность говорить о бережном его сохранении и долговечности, расширении возможности доступа к олонхо для населения и специалистов, научных работников. По записанным фольклористами старшего поколения текстам олонхо и записям на магнитофонную ленту, видеокамеру, исполнений олонхо самими олонхосутами – не имеющим аналогов во всём мире уникальным материалам – сегодня имеется возможность восстановления живых эпических традиций олонхосутов посредством компьютерных технологий. Так что нынешняя молодёжь и будущие поколения могут иметь чёткое представление об олонхо и сказительстве. Олонхо уверенно шагает по двадцать первому веку, набирая темп из года в год с помощью современных технических средств. Олонхо – это гордость каждого из нас. Мы гордимся, что являемся частью талантливого народа, сотворившего одно из мировых шедевров, которое мы непременно сохраним. Олонхо будет украшением человечества, пока будет жива планета Земля.

Библиографический список

1. *Алаатыр Ал Туйгун*. Олонхо. Олонхосут Р.П. Алексеев. Сост. В.В. Илларионов. Якутск: Бичик, 2002.
2. *Якутский героический эпос – олонхо – шедевр устного и нематериального культурного наследия человечества 25 ноября 2005 года* (Штаб-квартира ЮНЕСКО, г. Париж). Сост. О.И. Чарина. Якутск, 2006.
3. *О государственной целевой программе по сохранению, изучению и распространению олонхо на 2007 – 2015 гг.* (от 15 марта 2007 г.) Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802096821>
4. *Олонхо дойдутун оготобун*: Республиканский фестиваль юных исполнителей эпоса. Сост. З.Г. Сысолятина. Якутск, 2012.
5. *Театр Олонхо: идеи и подходы*. Якутск, 2010.

References

1. *Alaattyar Ala Tuijun*. Olonho. Olonhosut R.P. Alekseev. Sost. V.V. Illarionov. Yakutsk: Bichik, 2002.
2. *Yakutskij geroicheskiy epos – olonho – shedevr ustnogo i nematerial'nogo kul'turnogo naslediya chelovechestva 25 noyabrya 2005 goda* (Shtab-kvartira YuNESKO, g. Parizh). Sost. O.I. Charina. Yakutsk, 2006.
3. *O gosudarstvennoy celevoj programme po sohraneniuyu, izucheniyu i rasprostraneniuyu olonho na 2007 – 2015 gg.* (ot 15 marta 2007 g.) Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802096821>
4. *Olonho dojdutun ogotobun*: Respublikanskij festival' yunyh ispolnitel'ey `eposa. Sost. Z.G. Sysolyatina. Yakutsk, 2012.
5. *Teatr Olonho: idei i podhody*. Yakutsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 8.398.22

Illarionova T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru

Pavlova O.K., junior researcher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olgaksento@mail.ru

POETIC FOLKLORE OF MOMSKY ULUS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) (BY RESULTS OF THE EXPEDITION 2017). The article studies the present state of poetic folklore of the Momsky ulus of the Republic of Sakha (Yakutia) and is based on the materials of the expedition of 2017, in which the authors took part. The main purpose of the expedition was to study the traditions and modern existence of oral, intangible cultural heritage. To identify the state of folklore in the modern environment, interviews with informants-old-timers were recorded. It was possible to collect materials about popular storytellers at one time, and one of the tasks of our expedition was also the introduction of additional facts into the biography of this or that narrator. The authors come to the conclusion that the poetic genres of folklore have survived to varying degrees to this day.

Key words: Yakut folklore, Even folklore, folklore expedition, poetic folklore, informant.

Т.В. Илларионова, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 445325@mail.ru

О.К. Павлова, мл. науч. сотр. Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgakvento@mail.ru

ПОЭТИЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР МОМСКОГО УЛУСА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) (ПО ИТОГАМ ЭКСПЕДИЦИИ 2017 ГОДА)

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-06-00505 А.

Статья посвящена современному состоянию поэтического фольклора Момского улуса Республики Саха (Якутия) и основывается на материалах экспедиции 2017 г., в которой авторы принимали участие. Основной целью экспедиции было изучение традиций и современного бытования устного, нематериального культурного наследия. Для выявления состояния фольклора в современной среде были записаны интервью у информантов-старожилов. Удалось собрать материалы о популярных в свое время сказителей, и одной из задач нашей экспедиции также являлось внесение дополнительных фактов в биографию того или иного сказителя. Авторы приходят к выводу о том, что поэтические жанры фольклора сохранились до наших дней в различной степени.

Ключевые слова: фольклор якутов, фольклор эвенов, фольклорная экспедиция, поэтический фольклор, информант.

В рамках реализации грантового проекта «Эпико-фольклорное наследие народов арктической и субарктической зоны Северо-Востока России: трансформация культурного пространства, цифровые архивы, информационная система», поддержанного РФФИ, сотрудники Института Олонхо и Института языков и культур народов северо-востока РФ в 2017 году провели фольклорную экспедицию в Момском районе. Основной целью экспедиции было изучение традиций и современного бытования устного, нематериального культурного наследия. Экспедиции удалось поработать в четырех населенных пунктах: село Хонуу, Буор-Сысы, Кулун-Елбют, Соболах. Работа проводилась с информантами, их анкетирование, осуществления видеозаписи, фото-видеофиксации. Информантами были люди старшего и пожилого возраста. Среди них якуты и эвены.

Всего в ходе экспедиции было зафиксировано более 117 образцов разных жанров фольклора. Ниже мы постараемся охарактеризовать собранные материалы, относящиеся к поэтическим жанрам фольклора.

По итогам экспедиции в Момском улусе зафиксированы 32 сказителя (олонхосуты) якутского героического эпоса – олонхо. Среди информантов были свидетели живого исполнения олонхо. Они смогли дать точную портретную и творческую характеристику сказителей. Самым известным сказителем Момского улуса был Д.М. Слепцов. Олонхо «Кётёр Мюлгюн». Материал, записанный фольклористом С.И. Боло со слов Д.М. Слепцова, издан три раза [1], стал объектом исследования в трудах И.В. Пухова [2], Н.В. Емельянова [3] и др. Про жизнь и творчество Даниила Михайловича рассказали его правнуки, земляки, которые жили по соседству и хорошо знали его. По записям С.И. Боло, олонхосут И.В. Черов, житель пос. Соболах, имел самый большой репертуар среди момских сказителей. Он перечислил 15 названий эпоса – олонхо. Самое большое количество сказителей зафиксировано в пос. Соболах. Олонхосут О.Е. Хабаров имел большой репертуар. Как рассказывают жители, все олонхосуты пос. Соболах сказывали его олонхо. Но, к сожалению, ни одно олонхо не было записано. По воспоминаниям информантов, многие олонхосуты были не только мастерами слова, но и мастерами дерева и кузнецами. Другие олонхосуты обладали шаманским даром. Например, В.С. Шкулев – Баллас Басылай был шаманом. В.В. Атласов – Ангар Басылай с помощью снов мог предсказывать будущее.

В результате фольклорной экспедиции найдены 12 новых имён олонхосутов. Хабаров С.П. и Соркомов И.К. являются жителями отдаленного пос. Тёбюля. Этот поселок находится далеко от центра Хонуу, поэтому участники экспедиции не смогли туда поехать. В связи с этим, информация об этих олонхосутах является наиболее ценной. По рассказу информанта С.А. Сен-дуншен, в пос. Буор-Сысы, жил современный исполнитель олонхо, С.И. Атласов, который умер в 2014 г.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что репертуар момских олонхосутов повторяется друг у друга. Олонхо передавалось из уст в уста. Как утверждают информанты, олонхосуты не ходили по семьям, а исполняли олонхо только у себя дома или в клубах. Возможно, что они также не посещали другие деревни и не исполняли там олонхо. Вероятно, поэтому имена некоторых сказителей не были известны в других населенных пунктах.

В ходе работы экспедиции на якутском языке записаны три образца *алгыс* (благопожеланий). От информанта Атласова Петра Петровича уроженца с. Сайды 1946 г.р., записан отрывок обращения охотника к духу-хозяину леса *Баай Байанай* с просьбой помочь в охоте. Также рассказал об охотничьих обрядах. От Соркомовой Ульяны Гаврильевны уроженки п. Буор-Сысы 1942 г.р. записаны 2 образца *алгыс* (благопожеланий), исполнял отец Алексеев Гаврил Николаевич, который был якутским шаманом. Первый алгыс отец исполнял перед охотой, просил защиты от нападений хищников, обращался к духу огня *Тэмизрийэ*. Вторым алгыс посвящен духу озер *Эбэкээн*, с просьбой, чтоб улов был богатым.

По воспоминаниям информантов в советское время проводились национальный праздник «Ысыах», в которых исполняли алгыс к верховным божествам *айыы*. Раньше открывали ысыах белые шаманы или алгысчиты. Алгысчитами праздника ысыах того времени были Хабаров Гаврил (Хабырылла), А.П. Черов, Ю.М. Черов, и олонхосут Роман Уваровский. Со слов информантки Акулины Федотовны Слепцовой, её отец исполнял Ф.Н. Атласов алгыс к духу огня, с просьбой защиты от недугов, и угощал духа огня маслом, оладьями.

В момском улусе были распространены обрядовые круговые танцы у якутов осуохай и у эвенов *һэйдэ*. Они связаны с поклонением к солнцу и исполнялись во время обрядового праздника.

Из сведений информанта У.Г. Соркомовой 1942 г.р. записано три образца кругового танца – осуохай. В том числе вариант момского осуохая перенятого в детстве от тети Осиповой Анны Гаврильевны – Аранас Аана. По рассказам информантки Анна Гаврильевна исполняла народные песни, тойук и осуохай. У.Г. Соркомова исполняет осуохай в национальном празднике ысыах. По словам информанта, раньше осуохай исполнялся не только на ысыахе, он был составной частью любого якутского народа. Ульяна Гаврильевна в осуохае воспевала божества айыы, предков якутов Омогой и Элляй, запевы, восхваляющие наступление лета, описывает красоты реки Индигир и природы Момского края. Традиционный осуохай состоит из трёх частей: зачина, основного медленного хоровода и энергичного, быстрого хоровода *көтүү* (полет) [4, с. 47 – 48]. А в исполнении момского осуохая из этих трёх составляющих может отсутствовать «көтүү» (полет). Если зачин традиционного осуохая исполняется в стиле протяжного тойука, то в момском осуохае зачин исполняется без протяжного тойука. И осуохай начинали со слов «*Угус элбэх үчү-эйдээх*» [много хорошего].

Многие информанты упоминали о круговом танце *хайбаты* один из вариантов осуохай, который в настоящее время утерялся. Термин *хайбаты* образовался от слова *хайбаа* в букв. переводе «хвалить, восхвалять», выхвалять, одобрять...» [5, с. 3233]. *Хайбаты* обозначает танец восхождения, прославление. Танец *хайбаты* исполнялся ритмично, танцоры, бросая ноги вперед, подпрыгивая, двигались по ходу солнца. Он скорее всего похож на олекминский вариант осуохая. Со слов информантов, этот танец был между осуохаем и *хэйдэ*. Нам удалось записать только мелодию *хайбаты* от информанта Атласова П.П.

Известными исполнителями осуохай были Осипова А.Г. (Аранас Аана), Сивцева А.Г., Атласова А.Г., Корякина В.Г., Ко-

рякин М.Г., Атласов С.И., Уваровская Наталья, Хабаровская Анна, Слепцов Афанасий (сылгыһыт Опуонньа) и др.

Со слов информантов народ больше всего любил исполнять Хэдьэ. Хэдьэ – это традиционный ритуальный танец призыва весны и счастья у эвенков. Нам удалось записать Хэдьэ у эвенки Черовой Дарьи Гаврильевны уроженки п. Буор Сысы, 59 лет. Хэдьэ исполняется весной при встрече оленеводов. О том, как оленеводы обмениваются своими оленями, в песне упоминаются масти, возраст оленей. В основном, по воспоминаниям информантов, хэдьэ исполняли весной во время праздника оленей и на ысыахе. Известными исполнителями хэдьэ были Байды Бүөтүр [Байды Петр], Майдо обоннтор [старик Майдо], и Корякин Е.А.

В ходе работы экспедиции записаны девять народных песен у якутов и эвен. Информант Павел Петрович Атласов исполняет песни в основном советского периода. Из воспоминаний информанта, его отец тоже пел в основном песни про охоту, про уток. Спел песню, которую пел его отец, про жеребенка.

Корякин Иннокентий Иннокентьевич исполнил одну песню Ыра санаа [бук. пер. мечта]. Эту песню раньше пели женщины доярки. В основном его репертуар песен со слов жены Корякиной Пелагеи Константиновны это «Чистай кийитин туһунан» [Песня про человека из поселка Чистого], «Көмүс ингэһэ» [Серебряное стремя].

Слепцова Кылаана Егоровна исполнила отрывок песни «Ала Чуобур атынан» [песню про якутскую лошадь].

Также записали две песни «Кыыс ырыата» [Песня девушки] и «Сылгыһыт» [про табунщика] от Слепцовой Акулины Федотовны, 87 л, уроженки наслега Буор Сысы. Песню «Сылгыһыт» [про табунщика] Акулина Федотовна переняла от отца Слепцова Ф.Н. «Кыыс ырыата» [песня девушки], о том что её любимый парень уезжает учиться в город, она остается на ферме. Вариант этой песни исполнила Соркомова Ульяна Гаврильевна, тоже уро-

женка наслега Буор Сысы, которая переняла от Акулины Федотовны. Также Ульяна Гаврильевна исполнила песню «Таптыр ынарым барахсан» [моя любимая коровушка], которую исполняли старушки из фермы.

От информантов узнали что в первой половине 20 века пожилые мужчины и женщины любили исполняли любовные песни *туойсуу*. Туойсуу – обращение юношей и девушек друг другу, Г.У. Эргис пишет «любовная лирика якутов выражается большей частью в форме «туойсуу», т. е. воспеваний» [6, с. 307]. По воспоминаниям информантов, исполняли туойсуу Старкова Е.И., Слепцова Е.П., Хабаровская А.И.

К сожалению, не удалось зафиксировать тойук. Но со слов информантов тойук исполняли Р. Уваровский, А.М. Черов, А.А. Слепцов, С.И. Атласов, И.М. Атласов. Олонхосут Роман Уваровский, Слепцов Афанасий Афанасьевич, когда исполнял тойук, входил в транс как шаман.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в какой-то степени сохранились песенный фольклор, круговые танцы. Говорить о сохранности эпоса – олонхо и широкого их бытования сегодня не приходится. Экспедиция 2017 г. показала, что в момских сёлах ещё остались люди, которые слышали живое исполнение героического эпоса (олонхо). Также удалось собрать материалы о популярных в свое время сказителей, и одной из задач нашей экспедиции также являлось внесение дополнительных фактов в биографию того или иного олонхосута, уточнение и внесение коррективов в даты рождения и смерти, дополнение страниц жизни интересными воспоминаниями очевидцев. Нами зафиксированы 32 олонхосута и исполнителей олонхо, из них выявлены 12 новых сказителей, которые не упоминались в других источниках. Материалы, собранные в ходе экспедиции, ещё будут анализироваться и привлекаться в дальнейших исследованиях традиционной культуры народов Северо-Востока РФ.

Библиографический список

1. Слепцов Д.М. *Көтөр Мүлгүн: биир үйэлээх олонхо*. Якутск: ЯНЦ СО РАН. 1993.
2. Пухов И.В. *Якутский героический эпос – олонхо*. Основные образы. Москва: Наука, 1962.
3. Емельянов Н.В. *Сюжеты якутских олонхо*. Москва: Наука, 1980.
4. *Обрядовая поэзия саха (якутов)* / Сост. Н.А. Алексеев, П.Е. Ефремов, В.В. Илларионов. Новосибирск: Наука, 2003. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока: Т. 24).
5. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. 3т. Москва: Изд-во АН СССР, 1959.
6. Эргис Г.У. *Очерки по якутскому фольклору*. Якутск: Бичик, 2008.

References

1. Slepcov D.M. *Köter Mülgyn: biir üyelëэх олонхо*. Yakutsk: YaNC SO RAN. 1993.
2. Puhov I.V. *Yakutskij geroicheskij epös – oлонho*. Osnovnye obrazy. Moskva: Nauka, 1962.
3. Emel'yanov N.V. *Syuzhety yakutskih олонho*. Moskva: Nauka, 1980.
4. *Obryadovaya po'ëziya saha (yakutov)* / Sost. N.A. Alekseev, P.E. Efremov, V.V. Illarionov. Novosibirsk: Nauka, 2003. (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka: T. 24).
5. Pekarskij E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. 3t. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1959.
6. Ergis G.U. *Ocherki po yakutskomu fol'kloru*. Yakutsk: Bichik, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 821.161.1

Inarkaeva S.I., senior lecturer, Head of Department of National and World History, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Davletukaeva K.D., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

MANIFESTATIONS OF THE CONCEPT OF ARTISTIC PERSONALITY IN JOURNALISTIC AND LITERARY-CRITICAL CREATIVITY LULA COONEY. The problem of the formation of the concept of artistic personality in the literary-critical and journalistic oeuvre modern Chechen writer Lula Cooney. The authors mark the specifics of its manifestations-dialogism, intertextuality. The key place in the article concerns the formation of a concept of artistic personality in the specific structure of the journalistic creativity of Lula Cooney. In his works a lot and comprehensively Cooney Lula reflects on space of the soul of the individual and the nation that spiritual reason culture should not dissolve in globalization that as an individual and a nation should not abandon its own identity. Lula Cooney forms the main lines of modeling personality anywhere without creating a ready-made scheme, "bare" behavior.

Key words: concept, personality, journalism, intertextuality, dialogism, identity, citizenship.

С.И. Инаркаева, канд. филол. наук, доц., и. о. зав. каф. литературы и методики преподавания, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

К.Д. Даулетукаева, аспирантка, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ И ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ЛУЛЫ КУНИ

Рассмотрена проблема формирования концепции художественной личности в литературно-критическом и публицистическом творчестве современной чеченской писательницы Лулы Кун. Обозначена специфика её проявлений – диалогизм, интертекстуальность. Ключевое место в статье отведено формированию концепции художественной личности в специфической структуре публицистического творчества Лулы Кун. Авторы делают вывод о том, что активное интеллектуальное и интертекстуальное, кросскультурное начало в публицистическом творчестве Лулы Кун отвечает множеству задач и потребностей. Одно из главных для нее – воспитание культуры, интеллигентности, эстетического вкуса у читателей, формирование и развитие интеллектуального потенциала его личности.

Ключевые слова: концепция, личность, публицистика, интертекстуальность, диалогизм, индивидуальность, гражданская позиция.

Определяя главным объектом внимания в творчестве Лулы Кун человека с его духовными запросами, мы в своей работе пытаемся вывести художественную концепцию личности писательницы в системе её мировидения, ощущений. Небезынтересным в этом смысле оказалось её публицистическое творчество. Все литературно-критические работы Лулы Кун несут мощный заряд метапозитки, то есть стремления и умения дать самооценку, самохарактеристику своей собственной философской, духовно-нравственной, этно-психологической, литературно-эстетической концепции. Одновременно для Лулы Кун всегда абсолютно неразрывны между собой категория творчества и категория личности, концепция личности. Обе эти ипостаси предстают для неё в неразрывном динамическом единстве и не могут существовать изолированно друг от друга.

Предметом неподдельного интереса в публицистическом творчестве чеченской писательницы является (наряду со многими другими темами) современное состояние национальной литературы. К слову сказать, она является не равнодушным и безучастным наблюдателем современного литературного процесса, а является человеком профессионально участвующим в дискуссиях и спорах о его будущем [1]. По мнению многих российских литературоведов и литературных критиков (С. Чупринин, И. Шайтанов, А. Немзер, Р. Арбитман, М. Чудакова и др.), «критиком считается не только тот, кто оперативно и вовремя откликается на современный литературный процесс и пишет обо всех явлениях, которые представляют значительными... Постоянное участие в литературном процессе обеспечивает создание необходимого среза литературной ситуации» [2, с. 149].

Лула Кун из числа тех критиков, присутствие которых в современном национальном литературном процессе обнаруживается постоянно [3; 4]. Говоря о феномене чеченской литературы, её генезисе, генеалогии, тенденциях её дальнейшего развития, писательница, прежде всего, не обходит вниманием вопросы отражения в ней концепции личности. В старшем поколении – первом поколении чеченских литераторов, писательница отмечает то, что оно «обладало определенной долей мужества, чтобы противостоять широкомасштабному процессу зомбирования. Однако и тут не обошлось без компромиссов – вольных или невольных. Какую бы независимую гражданскую позицию ни занимал писатель эры совдепии, литературный труд его всегда покорно укладывался в жесткий багет прокоммунистического плакатного «красного квадрата» [5].

Говоря иронически о штампах и клише литературы периода бесконфликтности, писательница вообще не находит в данном контексте места для каких-либо характеристик существовавшей в тот период и официально дозволенной «концепции личности».

Первую волну чеченской профессиональной литературы Лула Кун характеризует как «мощный вал», своеобразную «могучую кучку» имен: Саид Бадугев, Магомед Мамакаев, Абди Дадаев, Арби Мамакаев, Марьям Исаева, Халид Ошаев, Саидбей Арсанов, Ахмад Нажаев, Магомед Сальмурзаев... Называя их «первопроходцами», писательница констатирует, что «слишком явной была их «национальная привязка», слишком силен был в них национальный дух... Им пришлось дорогой ценой заплатить за свою «корневую» сродненность с народом нохчи» [5].

Далее Лула Кун выделяет и характеризует писателей «второй волны» – пенцов «хрущевской оттепели», поколение, выросшее под крылом «великих», отмечая в них следующие немалые изменения по сравнению с первой волной. Здесь писательница отчетливо определяет грани видоизменения, эволюции концепции личности пишущего субъекта: «...Уже не так смелы. В

меру почтительны. В меру понятливы. В меру угодливы и угодны... Не все. Но – больший процент» [5].

Лула Кун не может отказать себе в удовольствии блестяще и едко нарисовать пародийный сюжет некоего «театра абсурда» брежневской поры в духе диалога культур, включая в него аллюзии и реминисценции из столь близкой её сердцу античной культуры: «Заседания правления и съезды местного Союза литераторов напоминают школьную инсценировку «Батрахомиахи» (древнегреческая поэма «Война мышей и лягушек» (8-7 в. до н.э.), пародирующая «Илиаду» Гомера – С.И.) в ожидании аиста-арбитра из «центра»...» [5].

Затем писательница приводит в качестве примера один только факт, даже не факт – сценку, освещенный, по её уточнению, мгновенной «фотовспышкой...» Однако в нем очень выразительно проявляются её представления о концепции личности и о её деформациях: «Опальный Халид Ошаев – последний из «олимпийцев»-небожителей. Заседание СП, на котором его должны исключить из «славных» писательских рядов. В зале много его учеников, почитателей, молодых коллег, которых он пестовал и выпускал в «большую литературу». Но сегодня – рядом с ним – никого. Ни рядом, ни за ним, ни перед ним. Все отшатнулось от него, как от прокаженного, ибо он – в «немилоисти».

Главное в этой психологической зарисовке – коллективный портрет собратьев по перу, когда из «его учеников, почитателей, молодых коллег, которых он пестовал и выпускал в «большую литературу», сегодня рядом с ним не осталось никого. Какие качества личности здесь фигурируют, определяются и осуждаются писателем и публицистом Лулой Кун? – Трусость, неблагодарность, беспринципность, предательство – «молчание ягнят». Подобной практике Лула Кун тут же наглядно противопоставляет противоположные свойства личности: «Но входят – шумно, с достоинством – двое. Ныне покойные – Абдула Садулаев и Султан Юсупов. Подходят к одиноко сидящему – в пустоте – старому мэтру. Истово – по-чеченски – здороваются с ним и садятся рядом: один – справа, другой – слева... Литература поступка. Литература, равная личностному уровню её создателей...» [5].

Лула Кун именно так определяет именно ту высокую нравственно-психологическую планку личности, которую она считает достойной. Говоря здесь об ответственности и предназначении современной литературы, Лула Кун вновь определенно отмечает в ней (в остропублицистической форме риторических вопросов) дефицит таких качеств концепции личности, как гражданская смелость, мужество, совесть, честь, долг, дает вполне определенные формулы, требования к концепции личности и человека вообще, и, конкретно, писателя.

Художественное исследование концепции личности в деятельности Лулы Кун проявляется себя в самых различных сложных и актуальных контекстах, взаимосвязях и взаимодействии с миром и обществом, с природой и социумом, с себе подобными, с самой собой – в профессии и в творчестве, в любви и в быту, в других сферах. В данном плане характерен её публицистический материал, не случайно, как часто бывает, названный ею строкой из стихотворения Владимира Маяковского «Кем быть?» – «Пусть меня научат» [http://www.proza.ru/2010/10/20/149].

Лула Кун – человек уникального ума, глубочайшего профессионализма и эрудиции, преподававшая на кафедре общего языкознания ЧИГУ им. Л.Н. Толстого такие редкие лингвистические дисциплины, требующие самого углубленного внимания, как старославянский, древнерусский и польский языки, историческая грамматика, история языка. Лула Кун – блестящий и столь же глубокий знаток родной, русской и мировой литературы

и культуры. Она – блестящий журналист, редактор, издатель и отнюдь не дилетант во всех этих областях, а специалист высочайшего класса. Она убеждена в том, что смысл образования – не в сумме знаний, умений и навыков, а в формировании личности, её ярко выраженной гражданской, духовной, нравственной, этнокультурной позиции. Автор убеждена в том, что смысл современного образования, любого нормального достойного образования и воспитания заключается в развитии личности. Если Лула Куни в своей статье ведёт речь конкретно об обучении и интеллектуальном, духовном развитии детей Чеченской республики, это не значит, что данный вопрос не касается всех детей страны. Выдвигаемые ею критерии и требования к всестороннему и логически аргументированному образованию абсолютно справедливы для формирования полноценной гармоничной личности. Лула Куни, помимо интеграции, ратует и за дифференциацию обучения, выступает против эклектичности и мозаичности учебных планов и программ. Писательница абсолютно справедливо настаивает на том, что «преподаватели должны владеть азами психологии. Должны знать, что значит выборочная память, готовность памяти, что такое блокировка негативной памяти, чем чревата для детской психики постстрессовая ситуация. Они должны уметь развлекать «алгебру» схоластики «гармонией жизни». Автор ставит вопрос о необходимости – на государственном уровне – выработать национальную концепцию среднего (базового) образования... и с горечью вспоминает имена замечательных отечественных педагогов на излете советской эпохи: «Но, видно, время никитиных и шаталовых в чеченской школе надо в ускоренном порядке приблизить...» [6].

Эту свою статью автор оценивает не как «претензию на истину в последней инстанции, ...а как приглашение к разговору...», являющемуся очередным её активным шагом по пути к всестороннему рассмотрению проблем формирования концепции личности в жизни и в литературе.

Избирая на страницах своих литературно – критических заметок и статей различные сферы духовной жизни республики, Лула Куни обнаруживает любовь, боль к национальной культуре, интеллигенции, театру, а главное, герои её заметок и статей – настоящие личности, люди незаметные, безымянные труженики различных сфер (литературы, театра, школ и т. д.), символы народа и нации. Писательница создает высоко эмоциональную, реалистическую и напряженно-точную характеристику этих людей посредством комплекса риторических вопросов и восклицаний, порой высокой, порой броской лексики и фразеологии.

Специфику работы актера, например, Лула Куни характеризует как нечто сакральное, непостижимое, сильнейшим образом влияющее на личность и общество. Свои статьи в защиту (и во славу) чеченского театра она квалифицирует как «грустную быль о служении во имя человечности горстки последних идеалистов – с опаленными крыльями высоких душ...» и объявляет чеченский театр «островком надежды в обезумевшем мире чистотана, ...песней любви с шипом терновника в сердце» [5].

Таким образом, активное интеллектуальное и интертекстуальное, кросскультурное начало в публицистическом творчестве Лулы Куни отвечает множеству задач и потребностей. Одно из главных для нее – воспитание культуры, интеллигентности, эстетического вкуса и (просто вкуса!) у чеченского читателя, формирование и развитие интеллектуального потенциала его личности.

Библиографический список

1. Арбитман Р. *Взгляд на современную русскую литературу*. Саратов, 2008.
2. Колядич Т.М., Капица Ф.С. *Русская проза в XXI века в критике. Рефлексия. Оценки. Методика описания*. Москва, 2010: 149.
3. Ремизова М. *Только текст. Послесоветская проза и её отражение в литературной критике*. Москва, 2007.
4. Чупринин С. Новая Россия: мир литературы. *Энциклопедический словарь – справочник*: в 2-х т. Москва, 2003.
5. Available at: <http://www.nana-journal.ru/states/culture/62-the-blue-bird.html>
6. Available at: <http://www.proza.ru/2010/10/20/149>

References

1. Arbitman R. *Vzglyad na sovremennuyu russkuyu literaturu*. Saratov, 2008.
2. Kolyadich T.M., Kapitsa F.S. *Russkaya proza v XXI veka v kritike. Refleksiya. Ocenki. Metodika opisaniya*. Moskva, 2010: 149.
3. Remizova M. *Tol'ko tekst. Poslesovetskaya proza i ee otrazhenie v literaturnoj kritike*. Moskva, 2007.
4. Chuprinin S. *Novaya Rossiya: mir literatury. 'Enciklopedicheskij slovar' – spravochnik*: v 2-h t. Moskva, 2003.
5. Available at: <http://www.nana-journal.ru/states/culture/62-the-blue-bird.html>
6. Available at: <http://www.proza.ru/2010/10/20/149>

Статья поступила в редакцию 10.11.17

УДК 811.351.22 + 811.351.12

Kazieva Z.M., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Mahachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

ABOUT FEATURES OF SUBSTANTIAL STRUCTURE OF THE TERM IN THE DARGWA AND AVARIAN LANGUAGES. Research is dedicated to studying of a vagueness of political terminology which is caused by that among researchers there is no consensus concerning definition of the status of political terminology also. Representatives of various directions interpret this lexical layer differently. Besides, the wide thematic range of political terminology including terms of policy, economy, history, philosophy leads to their various interpretation. It is promoted by the fact that this category includes direct names, full names and abbreviations, it also expands borders of lexicon of the political contents. On the other hand, the category of political terminology also more or less everyday names beyond the scope of which there can be a certain complex of political representations and concepts enter. In the article such working definition of political terminology is accepted: political terminology is set of language correlates of system of the concepts representing strong points in system of public consciousness.

Key words: Avarian language, Dargwa language, lexicon, political terminology.

З.М. Казиева, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ТЕРМИНА В ДАРГИНСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Исследование посвящено изучению расплывчатости общественно-политической терминологии, которая вызвана тем, что среди исследователей нет также единого мнения по вопросу определения статуса общественно-политической терминологии. Представители различных направлений по-разному интерпретируют этот лексический слой. Кроме того, широкий тематический диапазон общественно-политической терминологии, включающий в себя термины политики, экономики, истории, философии приводит к различной их интерпретации. Этому содействует также тот факт, что в этот разряд входят прямые наименования, полные названия и аббревиатуры, это также расширяет границы лексики общественно-политического содержания. С другой стороны, разряд общественно-политической терминологии входят также

УДК 811.161.1

Kukueva G.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Philological Education and Journalism, Surgut State Pedagogical University (Surgut), E-mail: kupala@inbox.ru
Skubieva E.N., senior teacher, Altai State Technical University (Barnaul, Russia), E-mail: Nikoles_16@mail.ru

THE SYSTEM OF EXERCISES DURING FOREIGN STUDENTS' STUDY OF CONVERSATIONAL GENRE (BASING ON FILM NARRATIVE "RED GUELDER ROSE" BY V.M. SHUKSHIN). The article presents description of conversational genre concerning general topics. The authors share step by step the writer's work (I certificate level) with "Red Guelder Rose" film by V.M. Shookshin during lessons of Russian language as a foreign one (RLF). Conversational genre is represented as a communicational model necessary for foreign students successful mastering of RLF. The article accents that Russian writers' works study by means of audiovisual media will make it possible for foreigners to learn how they can use conversational genre equally with native speakers. The article can be of a practical value for teachers of RFL who realise the method of genre trend to RLF. This article contains variants of exercises successfully used by authors during their work with foreign students. The proposed model of conversational genre study with audiovisual media can be used in the course of conversational practice for any other speech genre.

Key words: audiovisual media of study, conversational genre concerning general topics, Russian language as a foreign one (RLF).

Г.В. Кукуева, д-р филол. наук, проф. каф. филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: kupala@inbox.ru

Е.Н. Скубиёва, ст. преп. Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул, E-mail: Nikoles_16@mail.ru

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ЖАНРА БЕСЕДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОПОВЕСТИ «КАЛИНА КРАСНАЯ» В. ШУКШИНА)

В статье дана характеристика жанра беседы на общие темы и показана поэтапная работа с фильмом, снятым по киноповести «Калина красная» В.М. Шукшина на уроках русского языка как иностранного (I сертификационный уровень). Речевой жанр беседы представлен как модель коммуникации, необходимая для успешного овладения русским языком иностранными учащимися. В статье подчеркивается, что изучение творчества русских писателей посредством аудиовизуальных средств обучения позволит иностранцам научиться использовать различные речевые жанры наравне с носителями языка. Данная работа имеет практическую значимость для преподавателей русского языка как иностранного, реализующих жанровоориентированный подход в обучении РКИ. В работе представлены варианты упражнений, апробированные авторами в иностранной аудитории. Предложенная модель изучения речевого жанра беседы с использованием аудиовизуальных средств может быть использована в курсе практики речи для изучения других речевых жанров.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, речевой жанр беседы на общие темы, русский язык как иностранный.

Проблемы жанровой организации речи изучаются многими современными лингвистами. В отечественном языкознании специфика речевых жанров в различных сферах речевой коммуникации исследуются в связи с коммуникативными ситуациями, языковой личностью человека (В.Е. Гольдин, В.В. Деметьев, К.Ф. Седов, Я.Т. Рытникова, Т.В. Шмелёва и др.) [1 – 5].

Согласно М.М. Бахтину, речевые жанры – это высказывания, которые характеризуются предметно-смысловой исчерпанностью, речевым замыслом и типической композиционно-жанровой формой воплощения [6, с. 269]. Они имеют границы, устанавливаемые сменой речевых субъектов, и отражают цели и условия общения. Речевой жанр осмысливается как модель определённого типа текста, и язык является правилом, по которому устанавливается соответствие между формой текста и его содержанием. М.М. Бахтин не отделял речевой жанр от грамматики и словаря языка: «...говорящему даны не только обязательные для него формы общенародного языка (словарный состав и грамматический строй), но и обязательные для него формы высказывания, то есть речевые жанры; эти последние так же необходимы для взаимного понимания, как и формы языка. Речевые жанры, по сравнению с формами языка, гораздо более изменчивы, гибки, пластичны, но для говорящего индивидуума они имеют нормативное значение, не создаются им, а даны ему» [6, с. 274].

Для исследования отдельных речевых жанров применяются различные методики изучения. Например, широко используют анкету речевых жанров Т.В. Шмелёвой, включающую в себя коммуникативную цель, образы автора и адресата, предшествующие и последующие эпизоды общения, параметр диктующего содержания и языковое воплощение данного речевого жанра. Согласно этой анкете, беседа на общие темы – это частная разновидность жанра беседы, направленная на установление и развитие контакта; основным содержанием которой являются нейтральные и общечеловеческие темы; характеризующаяся тональностью дружелюбия, спокойствия и нейтральности; происходящая между ранее неизвестными людьми или людьми, находящимися на разной степени общности в регламентированных

ситуациях, располагающих к достаточно продолжительному общению [7].

Многие исследователи, анализирующие речевые жанры, утверждают, что их выводы имеют отпечаток национальной специфики. Е.Я. Шмелёва и А.Д. Шмелёв подчеркивают, что система речевых жанров имеет лингвокультурную специфику. Это проявляется в том, что «набор речевых жанров, выделенных языковым сознанием носителей одного языка, может не совпадать с набором речевых жанров другого языка, поскольку жанры отражают определенный общественно-культурный мир и закодированы в лексических единицах того или иного языка» [5, с. 194].

Изучению жанра беседы посвящены работы В.В. Деметьева, Я.Т. Рытниковой, И.А. Стернина. Исследуя такие его разновидности, как светская и семейная беседа, они выделяют жанр беседы на общие темы, но не подвергают названный жанр глубокому изучению. Беседа на общие темы ориентирована на становление и развитие контакта, так как очень часто собеседники недостаточно знают друг друга, а ситуация диктует им необходимость дальнейшего взаимодействия. Жанр беседы на общие темы не является внешним условием коммуникации, которое говорящие соблюдают в речевой деятельности, он присутствует в их сознании как типическое нормативное целое и даёт возможность овладеть коммуникативным идеалом – основополагающим правилом коммуникации на этом языке в рамках данной культуры, которые разделяются всеми носителями языка [8; 9].

В своём исследовании мы отталкиваемся от мысли М.М. Бахтина: «когда человек строит свою речь, ему всегда представляется целое его высказывания: и в форме жанровой схемы, и в форме индивидуального речевого замысла. Он не нанизывает слова, не идёт от слова к слову, а заполняет нужными словами уже существующее целое. Нанизывают же слова только вначале изучения иностранного языка, и то при плохом методическом руководстве» [6, с. 280]. Люди говорят уже созданными жанрами, а не придумывают их в момент речи. Многообразие жанров определяется тем, что они различны в зависимости от коммуникативной ситуации, от взаимоотношений собеседников: наряду со

стандартными жанрами (приветствие, прощание, благодарность, поздравление и т.п.) существуют более свободные и творческие жанры (семейная беседа, дружеская беседа, беседа на общие темы). Большинство названных жанров поддается творческому переделыванию, но творчески свободное использование не является созданием жанра заново – чтобы свободно пользоваться жанрами, надо хорошо владеть ими. Всё это, конечно, касается носителей языка. Иностранцам, которые изучают язык и овладевают разными русскими речевыми жанрами, может помочь изучение творчества известных русских писателей.

Произведения Василия Шукшина составляют значимую часть общенационального духовного богатства России. Обращение к шукшинскому наследию было и будет внутренней потребностью многих зрителей и читателей, поэтому изучение его на уроках РКИ представляется нам особо важным. Кроме этого язык произведений Шукшина, как отмечает в своих исследованиях Г.В. Кукуева, устроен на синтаксической основе, в центре которого находится высказывание [10; 11].

Продемонстрировать реальные коммуникативные ситуации и прокомментировать их в условиях обучения помогает работа с киноповестью «Калина красная» и ее эранизацией. В частности, наше внимание будет обращено на те фрагменты, в которых представлен речевой жанр беседы на общие темы. Однако эффективная, с точки зрения обучения языку и культуре, работа с аудиовизуальными средствами требует создания определенной системы упражнений. Традиционная поэтапная работа, на которую опираются все методисты, проводится в три этапа [12]:

1) подготовительный (мобилизация знаний, введение языкового и страноведческого материала);

2) чтение текстовых фрагментов киноповести, которые в дальнейшем будут просматриваться и анализироваться при работе с фильмом;

3) просмотр фильма, имитирование диалогов с экрана (отдельных фрагментов); комментирование студентами фрагмента, показанного без звукового сопровождения, с целевой установкой на употребление отдельных лексико-грамматических образцов; проигрывание отдельного фрагмента (драматизация);

3) обсуждение фильма (после демонстрации).

Нами были проведены занятия по практике речи с иностранными студентами, владеющими русским языком в объеме I сертификационного уровня. Далее представлена система упражнений, использованная при проведении этих занятий.

На первом этапе преподаватель знакомит студентов с жанром беседы, указывает на возможную тематику беседы на общие темы, отмечает запретные темы, рассказывает о способах перевода разговора на другую тему. Далее следует представление жанра беседы, присутствующего в кинофильме «Калина красная». Отдельно надо отметить, что студенты не знакомы с одноименной киноповестью, а только читали некоторые рассказы В.М. Шукшина. Этот этап проводится на отдельном занятии, предваряющем просмотр кинокартины. В ходе занятия преподаватель знакомит учащихся с киноповестью, с примерами жанра беседы из киноповести, предлагает выполнить задание на самостоятельное составление диалогов. Упражнения подготовительного этапа носят коммуникативный характер и выполняются устно. Вместо привычного списка новых слов студентам предлагается самим самостоятельно сформулировать вопросы, необходимые для общения на общие темы с незнакомым человеком, а потом уже посмотреть фразы, предложенные в упражнении (например: *Я где-то Вас видел(а); Мы знакомы? А Вы знаете нашего инженера?*). Опыт показывает, что иностранцам трудно выполнить это упражнение. Все они умеют только представить себя и познакомиться с собеседниками друг с другом, а обращение к незнакомому человеку начинают словами: «Извините, Вы не знаете, ...», совершенно не владея навыками непринужденного вступления в беседу. Далее на занятии студенты переходят к знакомству с диалогами из кинофильма, представляющими жанр беседы на общие темы.

Для работы с диалогом студенты выполняют задание, в котором следует отметить фразы, доказывающие, что люди общаются впервые:

– Это я, – сказал он. И почувствовал себя очень глупо.

– А это – я, – сказала Люба. И все смотрела на него спокойно и задумчиво.

– Я некрасивый, – зачем-то сказал Егор.

Люба засмеялась.

– Пойдем-ка посидим пока в чайной, – сказала она. – Расскажи про себя, что ли...

Из представленного отрывка становится понятно, что жанр беседы на общие темы – это комплексный жанр, который включает в себя и простой речевой жанр «знакомство». Эти фразы знакомства, а также предложение выпить чаю и рассказать о себе, говорят о том, что люди только познакомились (хотя заочно они уже были знакомы).

После прочтения диалога студенты пытаются самостоятельно объяснить значение незнакомых слов, используя знания из лексикологии, словообразования и др., в случае затруднения преподаватель помогает им. Также во время объяснения слов с помощью конкретных вопросов выясняется понимание студентами предложенного диалога. Далее студенты составляют собственный диалог в подобной ситуации.

Для работы со следующим диалогом студентам предлагается прочитать его начало и предположить, чем закончится беседа:

А Егор весь отдался движению. Кончился поселок, выскочили на простор.

– Нет ли у тебя какой музыки? – спросил Егор.

Дочитав диалог, студенты сравнивают его со своими вариантами и обсуждают результаты. После знакомства с началом диалога далее предлагается предугадать пути развития беседы, её продолжительность, количество реплик. В группах, где была проведена работа с кинофильмом, большинство студентов поняли, что собеседник предложит Егору послушать магнитофон, хотя дальнейший ход беседы они не смогли предугадать.

Также задания этого этапа направлены на формирование навыков аудирования, необходимых для восприятия и дифференциации звуков, интеграции их в определённые понятийные комплексы, сохранения их в памяти во время слушания и понимания потока речи. Для этого предлагаются следующие упражнения:

1. Отметить фразы, которые они слышат (в написанном варианте кроме звучащих фраз даются и созвучные им).

2. Расставить реплики диалога в правильном порядке (Мы разделили диалог на три смысловых части для того, чтобы была возможность прослушать его только один раз. Главная задача, которая поставлена перед слушающим, состоит в том, чтобы он понял всё после одного прослушивания).

3. Указать фразы, которые подтверждают, что беседа происходит между незнакомыми людьми (несмотря на то, что студентам было трудно сформулировать подобные фразы, на слух они смогли их распознать).

4. Прослушать реплики из беседы двух подруг и определить тему их разговора.

5. Прослушать текст и коротко передать его содержание (реплика диалога или тематика беседы, представленной в кинофильме).

6. Посмотреть в графическом ключе опорные слова и назвать тему, которая звучит в аудиотексте. Затем прослушать диалог и проверить правильность ответа (*Опорные слова: родители строгие, брат, двое детей, отец курит, все учатся*).

7. Прослушать текст, заполнить пропуски в графическом варианте текста соответствующими словами из таблицы. Затем сравнить полученный диалог с аналогичным из киноповести.

<u>отдаться</u>	<u>малость</u>	<u>натренировал</u>	<u>к слову</u>	<u>справка</u>
<u>как на допросе</u>	<u>ручищами</u>	<u>бухгалтер</u>	<u>начальство</u>	<u>осмотреться</u>

– Ну, Георгий... расскажи, значит, про себя.

– Прямо как на допросе...

– Ну, что рассказывать? Я..., работал в ОРСе, ..., конечно, воровало... Тут – бах! – ревизия. И мне наматывали... Мне, естественно, пришлось...

– Да пусть смотрят! Что они тебе? Ты же не сбежал.

– Вот...!

9. Повторить реплики диалога, используя различные интонации.

Как показал просмотр фрагментов кинофильма и их сравнение с аналогичными текстовыми примерами из киноповести, предложенные упражнения помогают иностранным студентам понять многие диалоги героев. Кроме этого, слушая диалоги, студенты повторяют слова, со значением которых познакомились на уроке, воспроизводят реплики, принадлежащие разным персонажам.

Подобная работа происходит со всеми диалогами, необходимыми для просмотра кинофильма. Перед тем как посмотреть кинокартину, студенты выполняют следующие задания:

1. Прочитайте название кинофильма и объясните, как Вы его понимаете (особо интересным стало, что среди различных предположений студентами был назван вариант калины как какого-то символа).

2. Прочитайте краткую информацию о героях фильма. Расскажите, как выглядят герои фильма (*После просмотра следует сравнить догадки*). Далее студентам предлагается прочитать текстовые фрагменты киноповести, в которых дано описание героев. После чтения задается вопрос: совпали ли Ваши предположения с тем, как описывает автор героев?

3. Посмотрите начальные кадры фильма и скажите, о чём будет фильм.

Во время просмотра кинофильма (2-й этап) работает эмоциональное восприятие текста, понимание подтекста. Просмотр проводится с установкой на общее восприятие видеотекста, а также предусматривает проверку понимания содержания с помощью вопросов: Кто главный герой? Как его зовут? и т.д. Завершает этот этап работа на уровне ситуативных высказываний, где используются смысловые и творческие задания:

1. Озвучьте фрагмент фильма.

2. Выразите своё отношение к героям или их беседе в предложенном фрагменте фильма.

3. Ответьте на вопросы (*среди вопросов предлагаются такие, ответы на которые потребуют использования не только выученного материала, но и собственного жизненного опыта*):

- Почему Егор не захотел встретиться с матерью?
- Почему семья Любы не принимает Егора?
- Сближаются ли герои беседы?
- Как меняются отношения героев после общения?

3 этап – составление собственной беседы на общие темы с использованием информации, полученной из киноповести и просмотренных фрагментов фильма. Так же предлагается составить

диалог Егора с матерью; придумать историю жизни Любы до знакомства с Егором; написать своё окончание фильма.

Многолетний опыт работы и общения с иностранными студентами подготовительных факультетов показал, что студенты, хорошо владеющие языком на I сертификационном уровне, теряются в разговоре с незнакомыми людьми, особенно если не сами являются инициаторами беседы. Ещё сложнее иностранцам поддерживать с незнакомцами беседу на общие темы, менять её тему, несмотря на достаточное владение языковым материалом.

Изучение жанра беседы на общие темы с помощью аудиовизуальных средств, обладающих большой информативностью и динамизмом изображения, показало, что обучение устной речи на основе синтеза звуковых и зрительных восприятий способствует выработке навыков употребления определённого жанра речи. Предметное и языковое содержание работы с киноповестью и её экранизацией позволило студентам расширить свои представления о жанре беседы на общие темы, овладеть названным жанром, узнать больше информации о русской культуре, истории и русском национальном характере. Хотя для такой работы потребовалось несколько занятий, предложенная система упражнений даёт возможность усвоить лексико-грамматический материал и овладеть жанром беседы на общие темы.

Главной установкой предлагаемой работы с киноповестью и её экранизацией является создание с помощью русского языка предпосылок для формирования творческой личности, способной принимать участие в межкультурном общении. Особый акцент делается на формировании у иностранных студентов всех компетенций, необходимых для успешного общения в русскоязычном культурном пространстве. Предложенная система упражнений может быть использована при изучении других жанров речи.

Библиографический список

1. Гольдин В.Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи. *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 23 – 33.
2. Деметьев В.В. Фатические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров. *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 34 – 43.
3. Седов К.Ф. Внутрижанровые стратегии речевого поведения: «ссора», «комплимент», «колкость». *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 188 – 195.
4. Рытникова Я.Т. Семейная беседа как жанр повседневного речевого общения. *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 177 – 188.
5. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. Русский анекдот как текст и как речевой жанр. *Русский язык в научном освещении*. 2002, 2 – 4: 194 – 209.
7. *Антология речевых жанров: повседневная коммуникация*. Под редакцией К.Ф. Седова. Москва: Лабиринт, 2007.
8. Стернин И.А. *Введение в речевое воздействие*. Воронеж, 2001.
9. Деметьев В.В. Светская беседа: жанровые доминанты и современность. *Жанры речи*. 1999; 2: 164 – 185.
10. Кукуева Г.В. «Драматизированный» диалог В.М. Шукшина. *Русская речь*. 2008; 5: 39 – 42.
11. Кукуева Г.В. *Рассказы В.М. Шукшина: лингвотипологическое исследование*: монография. Барнаул, 2008.
12. Гордилова Г.Г. *Обучение речи и технические средства*. Москва, 1979.

References

1. Gol'din V.E. Imena rechevyh sobytij, postupkov i zhanry russkoj rechi. *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 23 – 33.
2. Dement'ev V.V. Fatcheskie i informativnye kommunikativnye zamysly i kommunikativnye intencii: problemy kommunikativnoj kompetencii i tipologiya rechevyh zhanrov. *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 34 – 43.
3. Sedov K.F. Vnutrizhanrovye strategii rechevogo povedeniya: «ssora», «kompliment», «kolkost'». *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 188 – 195.
4. Rytnikova Ya.T. Semejnaya beseda kak zhanr povsednevnogo rechevogo obscheniya. *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 177 – 188.
5. Shmeleva E.Ya., Shmelev A.D. Russkij anekdot kak tekst i kak rechevoj zhanr. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2002, 2 – 4: 194 – 209.
7. *Antologiya rechevyh zhanrov: povsednevnaya kommunikaciya*. Pod redakciej K.F. Sedova. Moskva: Labirint, 2007.
8. Sternin I.A. *Vvedenie v rechevoe vozdejstvie*. Voronezh, 2001.
9. Dement'ev V.V. Svetskaya beseda: zhanrovye dominanty i sovremennost'. *Zhanry rechi*. 1999; 2: 164 – 185.
10. Kukueva G.V. «Dramatizirovannyj» dialog V.M. Shukshina. *Russkaya rech'*. 2008; 5: 39 – 42.
11. Kukueva G.V. *Rasskazy V.M. Shukshina: lingvotipologicheskoe issledovanie*: monografiya. Barnaul, 2008.
12. Gorodilova G.G. *Obuchenie rechi i tehicheskie sredstva*. Moskva, 1979.

Статья поступила в редакцию 14.11.17

УДК 811

Lopatina M.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: maryaYL@mail.ru

PRAGMATIC POTENTIAL OF UTTERANCES WITH THE SEMANTIC MEANING OF CHOICE. The article aims at systematisation and defining the pragmatic potential of sentences of operational preference/deliberative choice with the comparative better in the English language. The basic structural model of such sentences (including 2 objects joined by a comparative) is often ellipticised, thus focusing on the chosen thing and being an integral part of everyday communication. Analysis of factology testifies to the fact that the given structures perform numerous functions in speech and serve the basis of speech acts varying from a more categoric type (menaces or instructions) to a less categoric one (requests, wishes) etc. It should be noted that the subject of sentences of operational preference plays a part of an active agent who makes decisions either for himself (herself) or for another person.

Key words: preference/choice, comparative better, syntactic structure of sentence, pragmatic types of sentences.

М.Ю. Лопатина, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: maryaYL@mail.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С СЕМАНТИКОЙ ВЫБОРА

Цель статьи состоит в систематизации и определении прагматического потенциала предложений операционального предпочтения/сознательного выбора со компаративом *better* на материале английского языка. Базовая структурная модель предложений данного типа, включающая два объекта сравнения, соединённых компаративом *better*, рекуррентно редуцируется, акцентируя внимание на выбранной сущности и являясь неотъемлемой составляющей повседневного общения. Анализ фактологии свидетельствует о том, что данные структуры выполняют разнообразные функции в речи и служат основой многочисленных речевых актов, варьируясь от более категоричного типа (угрозы или инструкции) к менее категоричному (просьбы, пожелания и т. п.). Отмечается, что субъект в предложениях операционального предпочтения занимает активную позицию, принимая решение либо за себя, либо за другого индивида.

Ключевые слова: предпочтение/выбор, компаратив *better*, синтаксическая структура предложения, прагматические типы предложений.

Предпочтение и выбор представляют ментальное действие, сопровождающее любую активность человека на протяжении всего жизненного пути. В ситуации, требующей принятия решения, человек соотносит/сравнивает получаемые им представления (знания) с уже имеющимся опытом (личным, общественным) и, предпочитая тот или иной вариант, производит выбор, руководствуясь в первую очередь своими желаниями, потребностями, мнениями, принципами, фундаментом которых является индивидуальная система ценностей. Способность к осуществлению осознанного выбора (*deliberative choice*) заложена в *'homo sapiens'* самой природой и, по словам Р.М. Сейнсбери, является не менее фундаментальной, чем способность к овладению языком [1, р. 8]. Актуализация данных мыслительных актов может быть как невербальной, так и вербализованной. В последнем случае значимым является характер языковых единиц, репрезентирующих эти состояния, поскольку, передавая одинаковое содержание, они несут неоднородную прагматическую нагрузку.

Настоящее исследование посвящено выявлению, систематизации и определению прагматического потенциала таких средств репрезентации семантики сознательного выбора в английском языке как предложения с компаративом *better*.

Данные синтаксические структуры представляют особый тип предложений, которые Н.Д. Арутюнова [2, с. 224] выделила на материале русского языка, и назвала предложения операционального предпочтения. Отличительная структурная особенность предложений указанного типа (именуемых далее сокращённо ПрОП) заключается в использовании аксиологической связи-компаратива *better* для соединения пропозиций, эксплицирующих объекты ценностного сравнения.

Логическую основу построения ПрОП составляет сравнительное суждение, обладающее трёхчастной структурой: объект сравнения 1 – предикат сравнения – объект сравнения 2. Очевидно, структура сравнительного суждения отличается от традиционной концепции двучленного состава суждения, восходящей к логике Аристотеля, согласно которой все суждения без исключения состоят из двух членов – субъекта и предиката, а логическая связка выражает отношение между ними и входит в состав предиката [3, с. 234].

Анализ взаимоотношения логической и языковой структур сравнения свидетельствует как об их наложении в одних случаях, так и об отличительных особенностях языковых структур, а именно их вариативности, подвижности, склонности к синкретизму и эллиптичности по сравнению с логической в других.

Исследование показало, что исходный пункт сравнения в предложениях операционального предпочтения опускается в поверхностной структуре в том случае, когда он как «неконституирующий элемент» [4, с. 210], восстанавливается из ситуации речи или контекста. Тема, как правило, представляет собой такое существующее в данный момент положение дел, которое ощущается субъектом оценки как нежелательное. В таком понимании тема предстаёт не столько сентенциальной категорией, сколько контекстной, на что, в частности указывает Ю.А. Левецкий [5, с. 122]. Опуская тему или, иными словами, переводя её в имплицитную часть предложения, говорящий тем самым настраивает себя (адресата) на позитив. Эллипсизация предложения может осуществляться и внутри ремы. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, возможность восполнения семантической недостаточности прагматической ситуацией приводит к тому, что предложение операционального предпочтения сокращается до

компаратива и ядра ремы (когда в ядерную часть не входит глагол) [1, с. 255]. Проследим этапы редуцирования базовой конструкции ПрОП в английском языке.

Модель редуцирования ПрОП

It's better to go there alone than with the parents

It's better to go there alone

Better (to) go there alone

Better alone

Модель 1



Эллиптичность ПрОП характерна как для прямой речи, так и для внутренней речи субъекта выбора, как в следующем примере, где последовательный ряд предложений, венчаемый ПрОП, начальную позицию в котором занимает оператор сравнения, служащий однозначным сигналом выбора, отражает быстроту, динамичность принимаемого решения:

(1) *Should he get a quick shot of courage at the bar? No. Better make that phone call first, and somewhere private.* [6, p. 11]

Компаратив *better* акцентирует внимание субъекта деятельности на том, что лучше. Однако в отдельных случаях, *better* в сочетании с отрицательной частицей *not* вводит в фокус нежелательный вариант выбора, то есть знания о плохом. Последние представляются не менее важными и полезными, поскольку предостерегают адресата от опрометчивых решений и поступков, как в следующем примере:

(2) *'[...] I can't see me doing that to your father, can you?'*

[...] 'Better not,' she giggled. [7, p. 294]

Таким образом, редукция базовой модели ПрОП приводит к возникновению эллиптических предложений с компаративом *better*, акцентирующим внимание на выбранной сущности. Данные структуры являются интегральной составляющей повседневного бытового общения. При наличии общих фоновых знаний у коммуникантов предложения, эксплицирующие связку *better* + рема или *better* + ядро ремы, «обрастают» информацией, релевантной для данной ситуации и контекста.

Анализ фактологии показывает, что наиболее рекуррентными в англоязычной разговорной речи оказываются ПрОП с конструкцией *had better*. Данная структура, семантически синонимичная значению, передаваемому модальными глаголами *should* и *ought to* [8, p. 108], выражает совет:

(3) *'You and I had better have a long, hard talk,' she said.* [7, p. 204]

прескрипцию:

(4) *Deciding his diagnosis, he fixed his eyes on the patient and said sternly, "You're overweight and I'm going to put you on a diet. You'd better cut out smoking too."* [9, p. 5]

Ср. функционирование структуры *had better* в негативном вопросе (Не лучше ли ...?):

(5) *'Had I not better go at once and fetch a doctor?'* [10, p. 300].

Данный вопрос скорее принадлежит сфере книжной речи (официальному стилю), нежели разговорной в силу своей громоздкости и нарочитой вежливости. В отличие от утвердительных предложений *had* в вопросе не может редуцироваться до *'d* или просто опускаться, как в следующем примере:

(6) *You better hurry and register, though.* [11, p. 244].

В современной английской разговорной речи более естественным считается выбор глагола *shall* для экспликации предложения что-либо сделать: *Shall I carry your bag?* или сходной по смыслу структурой: *Do you want me to carry the bag for you?* [12, p. 82].

Анализ фактологии демонстрирует как случаи редуцирования исходной структуры: *smb + had + better* → *smb + 'd + better* → *smb + better*, так и её расширения, когда исходная конструкция дополняется вторым объектом сравнения, как в следующей ситуации:

(7) *“[...] he'd better stay home more often than he's doing now”* [13, p. 776].

Кроме того, отмечаются ситуации, в которых в качестве субститута компаратива *better* выступает суперлатив *best*, как например:

(8) *‘In that case,’ he closed the door behind him, ‘we'd best take a wander’* [7, p. 70].

Следует отметить, что данная особенность (замена *better* на *best*) наблюдается и у других структурных типах ПрОП, например:

(9) *It is always best to let Harris have his head when he gets like this. Then he pumps himself out, and is quiet afterwards* [14, p. 82].

Ср. также с примером *At length he concluded that it would be best to play safe*.

Разница в функционировании единиц *better* и *best*, хотя и незначительная, всё же существует и заключается, на наш взгляд, в следующем. Если компаратив *better*, акцентируя внимание на выбранной сущности, может допускать возможность выбора иной альтернативы, не репрезентированной в ситуации операционального предпочтения, то использование суперлатива знаменует окончание поиска и указывает на единственно правильный вариант выбора, эксплицируя максимальную степень уверенности субъекта. Последняя может базироваться на фоновых знаниях. Пресуппозиция личных знаний, опыта субъекта эксплицируется в следующем примере:

(10) *‘I'd best stick to what I know best.’* [7, p. 37].

Прагматически смягчёнными являются предложения с конструкцией *would be better*, репрезентирующие некатегоричный совет, как например:

(11) *‘Perhaps,’ Don Jose said in his quiet gentle voice, ‘it would be better to speak of these things privately, at some later time [...]’* [15, p. 17].

Данная структура может вводить и развёрнутую альтернативу, как в следующем примере:

(12) *Anything, Mrs. Quonsett thought, would be better than going back to Los Angeles* [16, p. 96].

Замена элемента *would* на модальный глагол служит дополнительным средством снижения либо усиления категоричности высказывания (в зависимости от значения, передаваемого соответствующим модальным глаголом). Так в следующей ситуации употребление модального глагола *might*, имплицитно сему [сомнительность], наряду с такими языковыми средствами, как паузы и гезитации, замена единичного субъекта во вводной структуре на «коллективного» способствует смягчению иллокутивной силы высказывания, а также акцентирует стремление субъекта отказаться от ответственности за принимаемое решение:

(13) *‘Would you like me to go home?’ he asked.*

Bob was embarrassed by the child's perceptiveness.

‘Uh, well, Jean-Claude, I think, – we think – it might be best for you’ [6, p. 146].

С другой стороны, элиминация *would* и инверсия оставшихся элементов анализируемой структуры придают высказыванию «угрожающее» звучание, сближая его с таким прагматическим типом предложения как менасив. Данный тип предложений характеризуется отрицательным отношением адресата к перспективе осуществления того, о чём идёт речь в ситуации общения [17, с. 275]. Например:

(14) *‘I'll handle her, too.’*

‘Handle?’ Gina repeated, dangerously low.

‘A figure of speech,’ Max said.

‘It better be.’ J. T. gritted his teeth [18, p. 41].

Исследуемая конструкция может функционировать в вопросе, например: *Wouldn't it be better to wait till it's cold?* Хотя в данной структуре эксплицируется отрицательная частица, последняя не выражает негации [1, с. 236] и, следовательно, являясь по форме вопросом, рассматриваемое предложение имплицитно утверждает совет, в пресуппозиции которого отсутствует расчёт на обязательную ответную реплику адресата: *It would be better to wait till it's cold*.

Учитывая вышесказанное следует отметить, что собственно ПрОП выделяются в особый синтаксический тип предложений, включающих ряд вариантов, которые в самом общем виде могут быть сведены к следующим структурным моделям:

- 1) It's + Better + Object1 + than + Object 2;
- 2) It's + Better (Best) + Object;
- 3) Better + Object;
- 4) Better + not + Object (отвергаемая сущность);
- 5) Smb + had ('d) + better (best) + Object;
- 6) Smb + Better + Object;
- 7) It + Would + Be + Better + Object;
- 8) It + Better + Be.

Анализ прагматического потенциала ПрОП на материале английского языка свидетельствует об исключительной уникальности и вездесущности данных конструктов. Являясь вербализованной манифестацией ментально-волеитивного акта принятия решения о действии, пронизывающего все сферы нашей жизни, ПрОП лежат в основе речевых актов, отвечающих разнообразным коммуникативным целям, как то: приказ, пожелание, совет, предостережение, согласие, угроза и т. п. Наблюдается сближение ПрОП с такими прагматическими типами предложений как директивы, менасивы, реквестивы, констативы. Так, пересекаясь с директивами, ПрОП варьируются от более категоричного типа (конструкция *had better* может сближаться с инъюнктивом (предложением-приказанием) к нейтральному (*it's better*) и к менее категоричному (пожеланию) (*would (might) be better*). Действия, рекомендуемые в предложениях с последней структурой, являются в меньшей степени обязательными для выполнения адресатом, что сближает данные предложения с такой субкатегорией директив как реквестив. С другой стороны, ПрОП способны имплицитно угрозу как побуждение к действию. Кроме того, вводя в фокус выбранную сущность, конструкции с *better*, могут функционировать в качестве констативов.

Таким образом, прагматический потенциал разнообразных структурных моделей предложений операционального предпочтения в английском языке варьируется в зависимости от экспликации интенции говорящего. Соглашаясь с мнением Н.Д. Арутюновой, следует отметить, что субъект в предложениях операционального предпочтения занимает активную позицию, принимая решения либо за себя, либо за другого индивида.

Библиографический список

1. Sainsbury R.M. What Logic Should We Think With. *Logic, Thought and Language*. London: Cambridge University Press, 2002: 5 – 13.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. Москва: Наука, 1988.
3. Морозова М.И. Логика и синтаксис сравнения. *Грамматика и норма*. Москва: Наука, 1977: 234 – 249.
4. Янко Т.Е. Человек и мир в коммуникативной структуре предложения. *Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке*. Москва: Наука, 1999: 205 – 220.
5. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
6. Segal Erich. *Man, Woman and Child*. London: Granada Publishing Limited, 1981.
7. Cox Josephine. *Looking Back*. London: Headline Book Publishing, 2000.
8. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. Great Britain: Pearson Education Limited, 1998.
9. Hailey Author. *Final Diagnosis*. Санкт-Петербург: Антология, 2004.
10. Fowles John. *The French Lieutenant's Woman*. Great Britain: Triad Paperbacks Ltd, 1977.
11. Armistead Maupin. *Night Listener*. London: Black Swan, 2001.
12. Swan Michael, Catherine Walter. *Oxford English Grammar Course. Intermediate*. Oxford University Press, 2011.
13. Mitchell Margaret. *Gone with the Wind*. New York: The Macmillan Company, 1971.
14. Jerome K. Jerome. *Three Men in a Boat*. Москва: Юпитер-Интер, 2003.
15. Stratton R. *Castles in Spain*. Toronto, Winnipeg: Harlequin Books, 1974.
16. Hailey Author. *Airport*. Москва: Рольф, 2001.

17. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*: учебник. Москва: Высшая школа, 1981.
18. Crossby S. *The Baby Gift*. Spain, 2000.

References

1. Sainsbury R.M. What Logic Should We Think With. *Logic, Thought and Language*. London: Cambridge University Press, 2002: 5 – 13.
2. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
3. Morozova M.I. Logika i sintaksis sravneniya. *Grammatika i norma*. Moskva: Nauka, 1977: 234 – 249.
4. Yanko T.E. Chelovek i mir v kommunikativnoj strukture predlozheniya. *Logicheskij analiz yazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke*. Moskva: Nauka, 1999: 205 – 220.
5. Levickij Yu.A. *Osnovy teorii sintaksisa*. Moskva: Editorial URSS, 2002.
6. Segal Erich. *Man, Woman and Child*. London: Granada Publishing Limited, 1981.
7. Cox Josephine. *Looking Back*. London: Headline Book Publishing, 2000.
8. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. Great Britain: Pearson Education Limited, 1998.
9. Hailey Author. *Final Diagnosis*. Sankt-Peterburg: Antologiya, 2004.
10. Fowles John. *The French Lieutenant's Woman*. Great Britain: Triad Paperbacks Ltd, 1977.
11. Armistead Maupin. *Night Listener*. London: Black Swan, 2001.
12. Swan Michael, Catherine Walter. *Oxford English Grammar Course. Intermediate*. Oxford University Press, 2011.
13. Mitchell Margaret. *Gone with the Wind*. New York: The Macmillan Company, 1971.
14. Jerome K. Jerome. *Three Men in a Boat*. Moskva: Yupiter-Inter, 2003.
15. Stratton R. *Castles in Spain*. Toronto, Winnipeg: Harlequin Books, 1974.
16. Hailey Author. *Airport*. Moskva: Rol'f, 2001.
17. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pocheptov G.G. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka: uchebnik*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
18. Crossby S. *The Baby Gift*. Spain, 2000.

Статья поступила в редакцию 22.11.17

УДК 371

Medzhidova H.M., postgraduate, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru

INFORMAL OTOMASTIC SYSTEM AS A SCIENTIFIC RESEARCH OBJECT. The article reveals description of onomastics as a section of linguistics, as well as to the characterization of the position of the proper name in the language. Onomastics is regarded as a linguistic science that studies the essence of proper names, their functional specifics, origin, development and connection with all levels or tiers of language, the theoretical and practical significance of onomastic science itself, as well as its connections with other sciences. The author concludes that productivity model in addition to the name onomastic variety model itself and extra-linguistic reasons explains the essential similarity of terms and proper names. The term and name your own discover similarities nominative function and, therefore, the proper name is a convenient way of naming the special items, resulting in relatively wide use of anthroponyms and toponyms within a model of the education of the onomastic terms.

Key words: onomastics, onomastic system, proper names, motifs of nomination, onima, toponyms, onymy, anthroponymy, anthroponymics, toponymy.

Х.М. Меджидова, аспирантка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uma-sh@mail.ru

НЕОФИЦИАЛЬНАЯ ОНОМАСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена описанию ономастики как раздела языкознания, а также характеристике неофициальной ономастической системы. Ономастика рассматривается как лингвистическая наука, которая занимается изучением сущности собственных имен, их функциональной специфики, возникновения, развития и связи со всеми уровнями, или ярусами языка, теоретическим и практическим значением самой ономастической науки, а также её связей с другими науками. Автор делает вывод о том, что продуктивность ономастической модели в наименовании помимо разнотипности самой модели и экстралингвистических причин объясняется сущностным сходством терминов и собственных имен. Термин и имя собственное обнаруживают сходство номинативной функции и, поэтому, имя собственное является удобным средством наименования специальных предметов, что проявляется в относительно широком использовании антропонимов и топонимов в рамках ономастической модели образования терминов.

Ключевые слова: ономастика, ономастическая система, собственные имена, мотивы номинации, онимы, топонимы, онимия, антропонимия, антропонимика, топонимика.

Несмотря на то, что имена собственные были предметом внимания учёных с древнейших времён и на Востоке и на Западе, ономастика как раздел языкознания, изучающий собственные имена, получил статус науки лишь в 30-е годы XIX века. Известный русский учёный-ономаст Н.В. Подольская даёт следующее определение ономастики: «ономастика – раздел языкознания, изучающий любые собственные имена» [1, с. 97].

Все собственные имена, существующие в данное время у данного народа, составляют его ономастическое пространство [2, с. 15]. Это пространство неоднородно, оно включает в себя множество фрагментов, изучаемых различными разделами науки об именах собственных. Наиболее полно данные разделы ономастики были описаны именно авторитетными русскими учеными-ономастами (см., например, работы А.В. Суперанской, Р.С. Гиляревского, Л.А. Введенской, Н.П. Колесникова, И.С. Карабулатовой, А.А. Исаковой, Н.В. Подольской, З.П. Комоловой и другие).

Объектом исследования ономастики является история возникновения имени и мотивы номинации, их становление в каком-либо классе онимов (совокупности собственных имен), различные по характеру и форме переходы онимов, словообразования, семантические и типологические особенности образования собственных имен.

Термин ономастика имеет два значения. Им обозначается комплексная наука об именах собственных и сами имена собственные. Ономастика как лингвистическая наука занимается изучением сущности собственных имен, их функциональной специфики, возникновения, развития и связи со всеми уровнями, или ярусами языка, теоретическим и практическим значением самой ономастической науки, а также её связей с другими науками.

И поскольку ономастика возникла на стыке наук, она отличается чрезвычайной комплексностью предмета исследования. Доминирует в ономастике лингвистический компонент не только потому, что информация каждого имени добывается с помощью

лингвистических средств. Однако если бы ономастика ограничивалась лишь лингвистическим компонентом, не было бы оснований выделять её в особую дисциплину. Специфика состоит в том, что предмет, лингвистический в своей основе, включает также этнографический, исторический, географический, социологический, литературоведческий компоненты, которые помогают лингвисту выделять специфику именованных объектов и традиции, связанные с их именованием.

Ономастика связана со всеми сферами человеческой жизни и деятельности. Везде, где требуется выделение для идентификации или индивидуализации, человек употребляет собственные имена как наиболее удобный способ выделения объекта.

Для ономастики как совокупности имен, окружающих нас в любой сфере жизни и деятельности употребляется термин онима как собирательный для антропонимии, топонимии и других секторов ономастической лексики.

Традиционно ономастика подразделяется на два больших класса в зависимости от принадлежности объекта исследования.

Антропонимика – раздел ономастики, изучающий антропонимы – собственные именованные люди: имена личные, патронимы (отчества или иные именованные по отцу), фамилии, родовые имена, прозвища и псевдонимы (индивидуальные или групповые), криптонимы (скрывающиеся имена). Изучаются также антропонимы литературных произведений, имена героев в фольклоре, в мифах и сказках. Антропонимика разграничивает нарицательные и канонические личные имена, а также различные формы одного имени: литературные и диалектные, официальные и неофициальные. Каждый этнос в каждую эпоху имеет свой антропонимический реестр личных имен.

Антропоним – это слово, которое подчиняется законам языка и изучается лингвистическими методами. Антропоним, особенно личное имя, отличается от многих других имен собственных (онимов) характером индивидуализации объекта: каждый объект номинации (человек) имеет имя. Вторым разделом ономастики является топонимика. Топонимика – раздел ономастики, исследующий географические названия (топонимы), их функционирование, значение и происхождение, структуру, ареал распространения, развитие и изменение во времени.

Исходя из величины объектов, устанавливают два главных яруса топонимии: 1) макротопонимия – названия крупных природных или созданных человеком объектов и административных объединений; 2) микротопонимия – индивидуализированные названия малых географических объектов, особенно местного ландшафта.

Топонимический материал при всей сложности его фонетической, морфологической и семантической структуры в принципе поддается формализации. Каждый топоним представляет собой слово (простое, сложное, суффиксальное) или словосочетание, функционирующее в качестве названия того или иного географического объекта. Таким образом, топоним обладает суммой твердо заданных признаков, которые можно формализовать: графические, структурные, семантические и географические.

Семантические признаки топонимии проявляются в лексических значениях участвующих в образовании топонимов лексем. Если структура топонимов обусловлена в основном внутрilingвистическими факторами, то семантика их во многом зависит от экстралингвистических факторов. К таковым относятся и окружающая среда (ландшафт с его животным и растительным миром), и хозяйственная деятельность человека, его космогонические представления и эстетические ценности. В целом можно сказать, что в семантике топонимов раскрывается историческое мировоззрение человека. В соответствии с этим по семантическому принципу принято разделять все топонимы на две группы: 1) названия, отражающие физико-географические особенности объекта и 2) наименования, непосредственно связанные с практической деятельностью человека. В зависимости от языковых особенностей собственных имен ономастика делится на литературную (область литературного языка) и диалектную; реальную и поэтическую (т.е. ономастика художественных текстов), современную и историческую, теоретическую и прикладную.

Одним из универсальных свойств топонимии является способность переноса названия одного объекта на другой. Как правило, названия объектов ландшафта хронологически более древние; зачастую эти названия оставлены предшественниками. К этим известным ориентирам привязываются названия населенных пунктов.

Процесс переноса названия приводит к трансформации топонима, хотя никаких структурных на первый взгляд изменений

в топониме не происходит. По существу нарушается первоначальная модель топонима. Модель, которая сформировалась и функционирует в течение всего периода сложения финно-угорских языков на апеллятивном уровне, а потом и на топонимном, перестаёт работать. В сложном названии нового объекта исчезает детерминант, т.е. название объекта. Экстралингвистический фактор – перенос названия сталкивается с лингвистическим – структурной моделью топонима. При сборе материала по топонимии чрезвычайно важно зафиксировать у информантов, если это не вытекает из структуры и семантики топонима, сведения о происхождении топонима. Эти сведения помогут пролить свет на уточнение этимологии и мотивации топонима. Далее, они в совокупности, как ничто другое, отражают народную психологию в незатейливой, зачастую, наивной форме. Народная этимология свидетельствует о представлениях, мечтах, чаяниях народа.

Топонимы – это не только знаки объектов, индивидуализирующие, идентифицирующие объекты из себе подобных. Они несут в себе печать культуры народа, его истории, отражают среду обитания, ландшафт, фауну, флору, климатические особенности. Поэтому при исследовании топонимии наряду с выявлением роли топонима как исторического документа и проявления народной культуры важно установление корреляции между географической номенклатурой и особенностями ландшафта.

Л.А. Введенская и Н.П. Колесников разработали сходную классификацию имён собственных. Так, они предложили делить ономастическое пространство на антропонимы, топонимы, оронимы, спелеонимы (названия пещер, гротов, пропастей, колодцев, например, Колодец Желаний), гидронимы, дримонимы (наименования леса, бора, роши), ойконимы (названия населенных пунктов, например, Сизтл), урбанонимы (названия внутригородских объектов: улиц, площадей, переулков, набережных, проспектов, памятников, театров, музеев, гостиниц и т.д., например, Голливудский бульвар, улица Магнолия, Китайский театр), космонимы и астронимы, зоонимы, хрононимы, анемонимы (собственные имена стихийных бедствий, таких как, Ураган Катрина или Тайфун Берта) [3, с. 8 – 12].

А. Бах, помимо перечисленных выше ономастических единиц, выделяет наименования действий (танцев, игр); наименования мыслей, идей, литературных произведений и т.п.; а также наименования музыкальных мотивов и произведений, при этом не предлагая какого-либо отдельного термина для обозначения отмеченных лексических единиц (подробно классификация А. Баха представлена в работе А.В. Суперанской «Общая теория имени собственного» [2, с. 73 – 217].

Ономастика связана со всеми сферами человеческой жизни и деятельности. Везде, где требуется выделение для идентификации или индивидуализации, человек употребляет собственные имена как наиболее удобный способ выделения объекта.

Имена и названия составляют значительную часть словарного состава любого языка. Имена собственные по-своему отражают историю, религиозные верования и культуру страны, которой они принадлежат.

Возникновение и развитие имён собственных как общественно-исторической и языковой категории тесно связано с главными этапами социально-экономического развития человечества.

Многие имена собственные представляют собой слой интернациональной лексики, которые часто являются одинаково значимыми для разных языков. Они обладают свойствами и характеристиками, которые по большей части остаются неизменными, в каком бы языке они ни употреблялись.

Существуют различные теории семантики имени собственного. Д.И. Ермолович разделяет лингвистические концепции имён собственных условно на три группы: 1) «теория различительной формы»; 2) «теория предшествующего знания»; 3) «теория языковой индивидуализации» [4, с. 150].

Имя собственное может стать носителем новой, дополнительной информации при наличии двух условий: 1) если в нем накапливаются значения предыдущих контекстов (лингвистических или экстралингвистических) и 2) если в тексте созданы условия для восприятия читателем этих новых семантических признаков. Имя собственное характеризуется своей системой ассоциативных связей, которые раскрывают значение каждого конкретного употребления имени.

Собственные имена – своеобразная лексико-грамматическая категория, которая исследуется наукой в различных аспектах.

Антропонимисты рассматривают специфику антропонима как языковой категории, структуру его значения, степень мотивированности семантики антропонима, функции антропонимов в языке и речи. Рассматриваются официальные и неофициальные формы антропонимов, их стилистическая дифференциация, продуктивные способы образования фамилий и имен в русском языке, антропонимия в территориальных и социальных диалектах [5, с. 4].

Собственные имена как предмет ономастики – единицы языка, речи (слова и субстантивированные словосочетания), служащие для подчеркнуто-конкретного называния отдельных предметов в действительности и вследствие такой специализации, выработавшие некоторые особенности в значении, грамматическом оформлении и в функционировании. Назначение нарицательного – выражать понятие об определенном классе предметов и называть один или несколько конкретных предметов этого класса. Назначение имени собственного называть определенный предмет, соотнести его с классом однотипных или родственных предметов. У нарицательного слова на первом плане – выражение понятия, на втором – обозначение предмета, у собственного имени на первом плане – выделение предмета, на втором – соотнесенность предмета с ему подобным.

Для нарицательного имени обязательно обозначение понятия и факультативно называние конкретного предмета, для имени собственного обязательно называние конкретного предмета и факультативно его (предмета) понятийная соотнесенность.

Для ономастики как совокупности имен, окружающих нас в любой сфере жизни и деятельности употребляется термин онимия как собирательный для антропонимии, топонимии и других секторов ономастической лексики.

А.В. Суперанская выделяет три признака, с помощью которых можно различить имена собственные и нарицательные: «Основные отличительные признаки собственного имени в том, что 1) оно дается индивидуально объекту, а не классу имеющей черту, характерную для всех индивидов, входящих в этот класс; 2) именуемый с помощью имени собственного всегда четко определен, ограничен, очерчен; 3) имя не связано непосредственно с понятием и не имеет на уровне языка четкой и однозначной коннотации. Для имен нарицательных характерны: ослабленная связь с понятием, обозначение класса объектов, тесная связь с именуемым объектом» [2, с. 177].

Н.В. Подольская считает, что функциональные различия имен собственных и нарицательных несомненны, но они идут не по линии обобщения – индивидуализации, а по линии разъединения – объединения: «собственные имена разъединяют собственные объекты, а нарицательные – объединяют их» [1, с. 32 – 33].

Функциональный подход к разграничению имени собственного и нарицательного представляется наименее спорным, поскольку специфика имени собственного, проявляющаяся, прежде всего в особенностях функционирования, обуславливает особенности их семантики.

В отличие от нарицательной лексики, имеющей обычно достаточный четкий структурированный характер, антропонимическая

лексика такой особенностью зачастую не обладает. Это объясняется, прежде всего, неоднородностью с точки зрения его происхождения. В именную систему любого языка входят новые и старые имена, созданные в языке данным и заимствованные. Таким образом, очевидно, что объектом изучения ономастики традиционно являются собственные имена, выделяющие денотат из класса других не только называя предмет, но и выражая понятие о нем.

Ономастическое пространство, т. е. мир окружающих человека имён собственных, размещённых вместе с именуемыми предметами в реальном земном или околоземном пространстве, а также в пространстве вымышленном или гипотетическом, представляет собой непрерывный ряд незаметно сменяющихся типов. Любой неслучайный набор языковых единиц, их структурированная совокупность может быть представлен как поле, если принять точку зрения Л.А. Новикова о том, что этим термином обозначается «... некоторое организованное пространство частиц, множество элементов, единиц, внутри которого реализуются закономерности их систематизации и функционирования» [6, с. 3].

Если учесть, что имя собственное по преимуществу есть антропоним, а прочие имена как бы уподобляются ему или приравниваются к нему, то центральное место в ономастическом пространстве (поле) следует закрепить за антропонимами. Околоядерное пространство (поле) представлено антропонимными разрядами (теонимами, мифонимами, зоонимами). Топонимия и космономия имеют ядерно-периферийную репрезентацию в зависимости от таких экстралингвистических факторов, как величина именуемого объекта, степень известности имени собственного.

Продуктивность ономастической модели в наименовании помимо разнотипности самой модели и экстралингвистических причин объясняется сущностным сходством терминов и собственных имен. Термин и имя собственное обнаруживают сходство номинативной функции и, поэтому, имя собственное является удобным средством наименования специальных предметов, что проявляется в относительно широком использовании антропонимов и топонимов в рамках ономастической модели образования терминов.

Опираясь на сходство термина и наименования, можно выделить ряд особенностей, присущих термину и наименованию, образованным по ономастической модели: 1) принадлежность к определённой отрасли знания; 2) наличие дефиниций, в которых часто объясняется этимология образования термина по ономастической модели; 3) тенденции к моносемантичности, подкрепляющиеся наличием имени собственного в структуре термина; 4) стилистическая нейтральность и отсутствие экспрессии, преобладающие над образными ассоциациями, возникающими при декодировании имени собственного, лежащего в основе термина.

Таким образом, основополагающими признаками, влияющими на характер функционирования и особенности лингвистического явления в сфере ономастики, являются сущность и основные признаки объекта лингвистического исследования.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. Ономастика. *Энциклопедия «Русский язык»*. Изд. 2. Под редакцией Ю.Н. Караулова. Москва: Дрофа, 1997.
2. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: ЛКИ, 2007.
3. Введенская Л.А., Колесников Н.П. *От собственных имён к нарицательным*. Москва, 2001.
4. Ермолович Д.И. *Имена собственные на стыке языков и культур*. Москва: Р. Валент, 2001.
5. Королева И.А. *Деловая письменность как основной источник изучения антропонимической лексики*: учебное пособие по курсу «Русская антропонимика» Смоленск: Издательство Смоленского гос. пед. ун-та, 2000.
6. Новиков Л.А. *Семантика русского языка*. Москва, 1982.
7. Гиляревский Р.С., Старостин Б.А. *Иностранные имена и названия в русском языке*: справочник. Москва, 1985.
8. Денисова В.В., Баирова Р.К. *К вопросу о харизматической функции имени*. Москва, 1985.
9. Исакова А.А. Тенденции развития современной ономастики: механонимия. *Филологические науки*. 2006; 1.
10. Топоров В.Н. *Пространство и текст*. Москва, 1997.

References

1. Podol'skaya N.V. Onomastika. *Enciklopediya «Russkij yazyk»*. Izd. 2. Pod redakciej Yu.N. Karaulova. Moskva: Drofa, 1997.
2. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: LKI, 2007.
3. Vvedenskaya L.A., Kolesnikov N.P. *Ot sobstvennyh imen k naricatel'nyim*. Moskva, 2001.
4. Ermolovich D.I. *Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur*. Moskva: R. Valent, 2001.
5. Koroleva I.A. *Delovaya pis'mennost' kak osnovnoj istochnik izucheniya antroponimicheskoy leksiki*: uchebnoe posobie po kursu «Russkaya antroponimika» Smolensk: Izdatel'stvo Smolenskogo gos. ped. un-ta, 2000.
6. Novikov L.A. *Semantika russkogo yazyka*. Moskva, 1982.
7. Gilyarevskij R.S., Starostin B.A. *Inostrannye imena i nazvaniya v russkom yazyke*: spravochnik. Moskva, 1985.
8. Denisova V.V., Bairova R.K. *K voprosu o harizmaticheskoy funkcii imeni*. Moskva, 1985.
9. Isakova A.A. Tendencii razvitiya sovremennoj onomastiki: mehanonimiya. *Filologicheskie nauki*. 2006; 1.
10. Toporov V.N. *Prostranstvo i tekst*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 37

Merkish N.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, MGIMO (Moscow, Russia), E-mail: merkisch@hotmail.com

THE DEVELOPMENT OF CORRELATIONS BETWEEN THE VOCABULARY AND CULTURE OF GERMANY TO STUDY THE GERMAN LANGUAGE. The work is a study of the process of developing correlations between the vocabulary and the culture of Germany in the study of the German language. The article discusses vocabulary with a cultural component of meaning, as well as tasks for understanding semantics of vocabulary. The role of culturally oriented work on the extralinguistic component of the meaning of the word is shown to prepare students for the process of foreign-language communication. The author concludes that in the process of understanding the correlations between vocabulary and culture of Germany enriched and deepened the cultural-specific knowledge of students required in the process of foreign language communication. Information about the culture of the country of the target language is drawn directly from the semantics of mastered vocabulary. A language is a key to the culture, and understanding lexical variations in the process of learning a language is an important tool for the study of Germany, the understanding attitude of the Germans and their picture of the world.

Key words: foreign language studying, cultural component of meaning of vocabulary, mastery of cultural semantics, native and foreign culture, cultural-oriented learning.

Н.Е. Меркиш, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений, г. Москва, E-mail: merkisch@hotmail.com

ОСВОЕНИЕ КОРРЕЛЯЦИЙ МЕЖДУ ВОКАБУЛЯРОМ И КУЛЬТУРОЙ ГЕРМАНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Настоящая статья посвящена исследованию процесса освоения корреляций между вокабуляром и культурой Германии при изучении немецкого языка. В статье рассматривается лексика с культурным компонентом значения, а также задания на осмысление семантики учебного вокабуляра. Показана роль культурно-ориентированной работы над экстралингвистическим компонентом значения слова для подготовки обучаемых к процессу иноязычной коммуникации. Автор делает вывод о том, что в процессе осмысления корреляций между вокабуляром и культурой Германии обогащаются и углубляются культурно-специфические знания обучающихся, необходимые им в процессе иноязычной коммуникации. Информация о культуре страны изучаемого языка черпается непосредственно из семантики осваиваемой лексики. Язык является ключом к культуре, осмысление лексических вариаций в процессе изучения языка является важным инструментом изучения Германии, понимания мировосприятия немцев и их картины мира.

Ключевые слова: процесс изучения иностранного языка, культурный компонент значения лексики, освоение культурной семантики, родная и иноязычная культура, культурно-ориентированное обучение.

Одной из целей образовательного процесса является освоение иностранного языка в тесной связи с изучением культуры его носителей. Для достижения данной цели используется культурный потенциал учебного вокабуляра, то есть социокультурная экстралингвистическая информация изучаемых лексических единиц. Вопрос о корреляциях (то есть взаимообусловленности, взаимосвязях) между вокабуляром и ценностными установками, приоритетами и менталитетом общества затрагивается сегодня в лингвистике, лингвокультурологии, переводоведении, лингводидактике [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Рассмотрение данной проблемы в лингводидактическом контексте позволяет выйти на способы и возможности привлечения дополнительной культурно-специфической информации в процесс изучения языка. Ведь при овладении фоновой экстралингвистической информацией каждой новой изучаемой лексической единицы мы углубляем знания о том отрезке иноязычной действительности, информацию о котором она аккумулировала в собственной структуре лексического значения. Таким образом постепенно, как из отдельных фрагментов мозаики, в сознании обучаемых складывается картина изучаемой иноязычной действительности, выраженная средствами иностранного языка, то есть языковая картина мира.

Вопросы культурологической проблематики интересуют сегодня целый ряд исследователей. Так, проблемами лингвокультурологического аспекта в обучении занимается А.М. Ионов [7], а реализацией данного аспекта в переводе – С.В. Евтеев [8; 9]. Вопросы интеркультурного преподавания рассматривает И.Г. Беляева [10; 11; 12; 13], представленность данного аспекта в виртуальной среде интересует А.С. Гафарову и Н.Ю. Северову [14; 15; 16; 17; 18], в видеоматериалах – Т.И. Бархатову и Н.В. Ширяеву [19].

Аспекты формирования социокультурной компетенции и перевод компонентов семантики лексики представлены в работах Ю.Э. Мюллер [20; 21; 22]. М.А. Чигашева занимается исследованием семантики поля как метода изучения лексики [23; 24]. Культурологический аспект изучения устной речи затрагивает Л.В. Фадеева [25; 26], а его реализацию в концептосфере носителя языка – Е.М. Игнатова [27]. Отражение данного аспекта в категории комического представлено в работах Н.В. Ширяевой [28].

ЛЕКСИКА С КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ

Привлечение сведений культурологического характера в процесс обучения языку позволяет овладеть информацией о

традициях, историческом и современном опыте, социальных институтах и социуме Германии непосредственно в процессе изучения немецкого языка. Такая информация может быть представлена в используемых текстах или же содержаться в структуре значения изучаемой лексики, входя в экстралингвистический компонент ее значения.

К лексике, обладающей богатым социокультурным компонентом значения, в первую очередь относят слова – реалии [29], отражающие существующие реалии общественно-политической, социальной, экономической и культурной жизни народа. Реалии представляют собой безэквивалентную лексику, то есть лексические единицы, называющие культурно-специфические понятия, отсутствующие в сопоставляемой культуре. К примеру, в немецком языке к данной группе можно отнести такие понятия, как *die Jamaika – Koalition* – коалиция в немецком бундестаге, названная так по цветам вступивших в нее партий: черного – партийного цвета ХДС/ХСС, желтого – цвета партии СвДП и зеленого – партии Зеленых; *der Bundespräsident* – федеральный президент; *der Eintopf* – традиционное немецкое блюдо, представляющее собой густой суп; *das Dirmel* – традиционная баварская женская одежда.

Кроме этого, культурный компонент значения содержат лексические единицы (ЛЕ), совпадающие в своих понятийных значениях, но отличающиеся разницей лексических фонов [30], то есть, культурными значениями. Данные лексические единицы выявляются при сопоставлении их фоновой экстралингвистической информации, в какой – либо паре языков. В качестве примера можно сравнить такие понятия в русском и немецком языках, как *die Universität* и университет, *das Studentenleben* и студенческая жизнь, *die Kindertagesstätte* и детский сад, *Weihnachten* и рождество, а также множество понятий окружающей нас действительности, лишь на первый взгляд кажущихся идентичными, но проявляющими при их изучении совершенно неизвестный обучаемым отрезок иноязычной действительности.

ОСВОЕНИЕ СЕМАНТИКИ ВОКАБУЛЯРА

Выявление культурной семантики лексики реализуется на трех уровнях: уровне усвоения контекстуального значения, уровне освоения информации о понятийном ядре значения, уровне раскрытия культурной специфики. Экспликация семантики начинается на этапе предъявления слова в контекстуальном окружении, позволяющем обучающимся соотнести лексическую единицу с ее значением.

Контексты привлекаются к иллюстрации значения слова на всех уровнях семантизации. На продвинутом этапе используются аудио- и видеотексты, предоставляющие информацию об отрезке иноязычной действительности, соответствующей лексическому фону слова. Так, для расширения сведений о лексическом фоне понятия *Flüchtlinge* можно привлечь видеofilm телерадиостанции Deutsche Welle «Cricket-Boom durch Flüchtlinge», для пояснения культурно-специфической семантики номинативного сочетания *alternative Energiequellen* – видеоматериал «Saubere Energie aus Norddeutschland».

На уровне осмысления понятийного компонента значения лексики целесообразно активно использовать средства зрительной наглядности. В эпоху Интернета и современной оснащенности аудиторий компьютерной техникой наглядные материалы в любой момент могут быть спроецированы на экран. Так, можно показать студентам географические реалии Германии (*der Schwarzwald, die Bodensee, der Harz*), реалии бытовой культуры (*der Schornsteinfeger, die Zuckertüte, die weiße Wurst*), реалии, обозначающие объекты общественно-политической жизни и культурного наследия (*der deutsche Bundestag, die Humboldt-Universität zu Berlin, das Fachwerkhaus*) и т. д. Использование наглядности способствует становлению денотативных связей лексики, формированию новых образов и представлений об иноязычной действительности. В дополнение к использованию средств зрительной наглядности используется толкование понятий, указание на их родо-видовые связи, синонимические и антонимические соответствия.

С целью контроля усвоения понятийной информации студентам предлагается дать определение рассмотренным понятиям. Например, при работе над тематикой «*Wiedervereinigung*» (объединение Германии) понятий *die Wende* (воссоединение восточной и западной Германии), *die Abstimmung mit den Füßen* (буквально «голосование ногами», то есть бегство граждан бывшей ГДР в западную часть Германии после объединения), *der Ossi* (немец из ГДР, гэдзэровец), *der Wessi* (немец из бывшей ФРГ или фээргешник), *die Ostalgie* (ностальгия бывших граждан ГДР по прежним временам с их социальной защищенностью и другими преимуществами социалистического строя).

УСВОЕНИЕ КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЛЕКСИКИ

На следующем уровне осмысливается фоновая экстралингвистическая информация лексических единиц, а также сопоставляются лексические фоны понятий русского и иностранного языков и выявляются различия в культурных компонентах значений.

На данном этапе используются задания, основной целью которых является усвоение студентами максимального количества культурно-специфической информации. Например, предлагается упражнение на описание культурного фона ключевых понятий текста или на постановку вопросов к понятиям с целью объективации их лексического фона. Успехом пользуется задание на выявление ассоциаций к лексической единице, которые затем сопоставляются с ассоциациями носителя языка. Результатом данного упражнения является выявление несовпадения сведений, составляющих культурную специфику понятий русского и немецкого языков.

Важным элементом работы является формирование личного мнения об отрезке иноязычной действительности, информация о котором содержится в структуре значения нового слова. Так, после прочтения ряда текстов и просмотра семантизирующих медиаматериалов, студенты не просто воспроизводят полученную информацию, но формулируют собственную оценку данных сведений и явления в целом. Например, на продвинутом этапе обучения рассмотрению и анализу подвергались такие в большинстве своем абстрактные понятия, как *das deutsche Wirtschaftswunder* (немецкое экономическое чудо), *das deutsche Essen* (немецкая пища и культура питания), *das deutsche System der Kinderbetreuung* (немецкая система дошкольного воспитания и образования) и т. д. При анализе поступившей информации и формулировке собственного мнения студенты опирались на критическое мышление, позволяющее объективно оценить представленные факты и реалии иноязычной действительности.

Таким образом, в процессе осмысления корреляций между вокабуляром и культурой Германии обогащаются и углубляются культурно-специфические знания обучающихся, необходимые им в процессе иноязычной коммуникации. Информация о культуре страны изучаемого языка черпается непосредственно из семантики осваиваемой лексики. Ведь в процессе становления языка при назывании сущностей и явлений окружающего мира каждая национально-культурная общность вкладывает в эти названия собственное понимание окружающей действительности. Понятия, важные для социума, находят отражение в его языке, понятия, не существующие и не имеющие жизненно важного значения, в языке не отражаются. Поэтому язык называют ключом к культуре, а осмысление лексических вариаций в процессе изучения языка является важным инструментом изучения Германии, понимания мировосприятия немцев и их картины мира.

Библиографический список

1. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва: Издательство РУДН, 1997.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
3. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. Г.В. Елизарова. Санкт-Петербург: КАРО, 2005.
4. Гафарова А.С. Лексико-семантические особенности современного молодежного жаргона (на материале немецкого языка). *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2011; 13: 60 – 65.
5. Дорохова Ю.Э. Компоненты семантики лексических единиц и их передача в художественном переводе. *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся*. 2014; 3: 95 – 103.
6. Меркиш Н.Е. Культурный компонент лексики в преподавании иностранного языка. *Педагогика*. 2016; 4: 81 – 88.
7. Ионова А.М. Лингвокультурологический аспект в обучении немецкому языку студентов бакалавриата по направлению подготовки «Международные отношения». *Магия ИННО: Новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников*. Материалы Научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений. Ответственный редактор: Д.А. Крячков. Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел России. 2013: 120 – 125.
8. Евтеев С.В. Лингвокультурологическая модель перевода. *Вестник Брянского государственного университета*. 2014; 2: 342 – 344.
9. Евтеев С.В. Феномены культуры в аспекте межкультурной коммуникации. *Вестник Брянского государственного университета*. 2015; 2: 292 – 296.
10. Беляева И.Г. Использование компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе. *Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза*. Межкафедральный сборник научных статей №1 Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России. Москва: МГИМО-Университет, 2015: 152 – 157.
11. Беляева И.Г. Обучение иностранному языку в рамках интеркультурного подхода. *Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социокультурных практик*: материалы первой международной конференции. Москва: Языки народов мира, 2016: 39 – 40.
12. Беляева И.Г. Работа с ментальными картами в процессе обучения немецкому языку в неязыковом вузе. *Перспективы развития современных гуманитарных наук: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции*. Выпуск № 3. Воронеж: Арел, 2016: 36 – 38.
13. Тимакова И.Г. Эпиграф и его культурологические функции. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2003; 471: 177 – 185.
14. Гафарова А.С. Использование информационных технологий для развития учебной самостоятельности студентов. *Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: сборник статей*. Москва, 2017: 42 – 47.
15. Северова Н.Ю. Электронное обучение. *Теория и практика преподавания иностранного языка в средней школе*. Ч. 1. Василевич А.П., Гальскова Н.Д., Северова Н.Ю., Акимов Н.В. Под общей ред. А.П. Василевича. Москва: Издательство МГОУ, 2012: 158 – 198.
16. Северова Н.Ю. Обучение иноязычной письменной коммуникации в социальных сетях с учетом лингвопрагматического аспекта. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2015; 1: 94 – 100.
17. Северова Н.Ю. Виртуальная образовательная среда: проблема контента. / Н.Ю. Северова. *Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: сборник статей*. Москва, 2017: 197 – 202.

18. Mirianashvili M.G., Severova N.Yu. *Linguolandeskunde Deutschlands*. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033200 (050303) – Иностранный язык. Москва: Академия, 2007.
19. Бархатова Т.И., Ширяева Н.В. *Учебное пособие по немецкому языку по мультимедийной программе к фильму «Rothenburg»*. Москва, 2004.
20. Афонина А.Н., Мюллер Ю.Э., Пасько Ю.В. Формирование социокультурной компетенции у студентов во внеучебное время (на материале немецкого языка и культуры немецкоговорящих стран). *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе*: материалы межвузовской научно-практической конференции. Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. Ответственные редакторы: М.А. Чигашева, А.М. Ионина. 2016: 252 – 257.
21. Дорохова Ю.Э. Музыка в преподавании иностранного языка как средство реализации коммуникативно-деятельностного подхода. *Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур*: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. Научные редакторы: Абрамова Е.С. Кулешова Р.В. 2013: 166 – 174.
22. Мюллер Ю.Э. Prinzipien, Arten und Charakteristika von Definitionen in der deutschen und englischen Logistikterminologie. *Филологические науки в МГИМО*. 2016; № 7: 39 – 49.
23. Чигашева М.А. Семантическое поле как метод изучения лексики. *Проблемы прикладной лингвистики*: сборник материалов Всероссийского семинара. Под редакцией А.П. Тимониной. 2002: 266 – 268.
24. Чигашева М.А. Исследование терминологической лексики методом семантического поля. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Лингвистика. 2004; 6: 80 – 86.
25. Фадеева Л.В. Методические принципы изучения устной речи. *Слово немецкое и русское: аспекты изучения*: материалы международной конференции, посвященной юбилею профессора В.Д. Девкина. 27-28 октября 2005 г. Москва: «Прометей» МПГУ, 2005: 362 – 366.
26. Фадеева Л.В. Типология диалогических дискурсов и их экспериментальное исследование в современной лингвистике. *Культура как текст*: сборник научных статей. Москва: ИЯ РАН; Смоленск: СГУ, 2008; Выпуск VIII: 160 – 170.
27. Игнатова Е.М. Концепт Родина в социально-культурном контексте Германии. *Вопросы филологии*. 2006; 5.
28. Ширяева Н.В. *Лингвокогнитивная репрезентация категории комического в немецком языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
29. Влахос С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*: монография. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1986.
30. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Рус. яз., 1990.

References

1. Vorob'ev V.V. *Lingvokulturologiya (teoriya i metody)*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.
2. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
3. Elizarova G.V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. G.V. Elizarova. Sankt-Peterburg: KARO, 2005.
4. Gafarova A.S. Leksiko-semanticheskie osobennosti sovremennogo molodezhnogo zhargona (na materiale nemetskogo yazyka). *Inostrannyye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*. 2011; 13: 60 – 65.
5. Dorohova Yu. E. Komponenty semantiki leksicheskikh edinic i ih peredacha v hudozhestvennom perevode. *Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya*. 2014; 3: 95 – 103.
6. Merkish N.E. Kul'turnyj komponent leksiki v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Pedagogika*. 2016; 4: 81 – 88.
7. Ionova A.M. Lingvokulturologicheskij aspekt v obuchanii nemetskomu yazyku studentov bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Mezhdunarodnye otnosheniya». *Magiya INNO: Novye tehnologii v yazykovoj podgotovke specialistov-mezhdunarodnikov*. Materialy Nauchno-prakticheskoy konferencii k 70-letiyu fakul'teta mezhdunarodnyh otnoshenij. Otvetstvennyj redaktor: D.A. Kryachkov. Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossii. 2013: 120 – 125.
8. Evteev S.V. Lingvokulturologicheskaya model' perevoda. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 2: 342 – 344.
9. Evteev S.V. Fenomeny kul'tury v aspekte mezh'yazykovoj kommunikacii. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 2: 292 – 296.
10. Belyaeva I.G. Ispol'zovanie komp'yuternykh tehnologij na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze. *Psichologo-pedagogicheskie aspekty raboty prepodavatelya vuza*. Mezhekafedral'nyj sbornik nauchnyh statej №1 Moskm. gos. in-t mezhdunar. otnoshenij (un-t) MID Rossii. Moskva: MGIMO-Universitet, 2015: 152 – 157.
11. Belyaeva I.G. Obuchenie inostrannomu yazyku v ramkah interkul'turnogo podhoda. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: v poiskah peredovyh sociogumanitarnykh praktik*: materialy pervoj mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: Yazyki narodov mira, 2016: 39 – 40.
12. Belyaeva I.G. Rabota s mental'nymi kartami v processe obucheniya nemetskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Perspektivy razvitiya sovremennyh gumanitarnykh nauk*: sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Vypusk № 3. Voronezh: Areal, 2016: 36 – 38.
13. Timakova I.G. Epigraf i ego kul'turologicheskie funkcii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2003; 471: 177 – 185.
14. Gafarova A.S. Ispol'zovanie informacionnykh tehnologij dlya razvitiya uchebnoj samostoyatel'nosti studentov. *Sozdanie virtual'nogo mezhkul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva sredstvami tehnologij 'elektronnoho obucheniya*: sbornik statej. Moskva, 2017: 42 – 47.
15. Severova N.Yu. Elektronnoe obuchenie. *Teoriya i praktika prepodavaniya inostrannogo yazyka v srednej shkole*. Ch. 1. Vasilevich A.P., Gal'skova N.D., Severova N.Yu., Akimova N.V. Pod obschej red. A.P. Vasilevicha. Moskva: Izdatel'stvo MGOU, 2012: 158 – 198.
16. Severova N.Yu. Obuchenie inoyazychnoj pis'mennoj kommunikacii v social'nyh setyah s uchetoм lingvopragmaticeskogo aspekta. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2015; 1: 94 – 100.
17. Severova N.Yu. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: problema kontenta. / N.Yu. Severova. *Sozdanie virtual'nogo mezhkul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva sredstvami tehnologij 'elektronnoho obucheniya*: sbornik statej. Moskva, 2017: 197 – 202.
18. Mirianashvili M.G., Severova N.Yu. *Linguolandeskunde Deutschlands*. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033200 (050303) – Иностранный язык. Москва: Академия, 2007.
19. Barhatova T.I., Shiryayeva N.V. *Учебное пособие по немецкому языку по мультимедийной программе к фильму «Rothenburg»*. Москва, 2004.
20. Afonina A.N., Myuller Yu. E., Pas'ko Yu.V. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii u studentov vo vneuchebnoe vremya (na materiale nemetskogo yazyka i kul'tury nemecogovoryaschih stran). *Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii. Otvetstvennye redaktory: M.A. Chigasheva, A.M. Ionova. 2016: 252 – 257.
21. Dorohova Yu. E. Muzyka v prepodavanii inostrannogo yazyka kak sredstvo realizacii kommunikativno-deyatelnostnogo podhoda. *Yazyk kak faktor integracii obrazovatel'nyh sistem i kul'tur*: sbornik nauchnyh statej po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Nauchnye redaktory: Aбрамова Е.С. Кулешова Р.В. 2013: 166 – 174.
22. Myuller Yu. E. Prinzipien, Arten und Charakteristika von Definitionen in der deutschen und englischen Logistikterminologie. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2016; № 7: 39 – 49.
23. Chigasheva M.A. Semanticheskoe pole kak metod izucheniya leksiki. *Problemy prikladnoj lingvistiki*: sbornik materialov Vserossijskogo seminar. Pod redakciej A.P. Timoninoj. 2002: 266 – 268.
24. Chigasheva M.A. Issledovanie terminologicheskoy leksiki metodom semanticheskogo polya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Lingvistika. 2004; 6: 80 – 86.
25. Fadeeva L.V. Metodicheskie principy izucheniya ustnoj rechi. *Slovo nemetskoe i russkoe: aspekty izucheniya*: materialy mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj yubileyu professora V.D. Devkina. 27-28 oktyabrya 2005 g. Moskva: «Prometej» MPGU, 2005: 362 – 366.
26. Fadeeva L.V. Tipologiya dialogicheskikh diskursov i ih 'eksperimental'noe issledovanie v sovremennoj lingvistike. *Kul'tura kak tekst*: sbornik nauchnyh statej. Moskva: IYA RAN; Smolensk: SGU, 2008; Vypusk VIII: 160 – 170.
27. Ignatova E.M. Koncept Rodina v social'no-kul'turnom kontekste Germanii. *Voprosy filologii*. 2006; 5.
28. Shiryayeva N.V. *Lingvokognitivnaya reprezentaciya kategorii komicheskogo v nemetskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
29. Vlahov S., Florin S. *Непереводимое в переводе*: монография. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Vysshaya shkola, 1986.
30. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Rus. yaz., 1990.

Статья поступила в редакцию 25.10.17

УДК 82.0

Kaliyeva A.K., Cand. of Sciences (Philology), Deputy Director, Institute of Literature and Arts n.a. M.O. Auezov (Almaty, Kazakhstan), E-mail: almira_kaliyeva.8@mail.ru

Yertay S., doctoral postgraduate, Al-Farabi KazNU and M.O. Auezov Institute of Literature and Art (Almaty, Kazakhstan), E-mail: ertay89@mail.ru

SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN MODERN KAZAKH NOVELS. Kazakh literature in the period of Independence manifests itself as a complex, intensively developing process. The issue of correlation between national and universal paradigms is one of the eternal issues in all branches of the humanities, which changes only in form and content. The deep roots of this issue are closely related to the epistemological, ontological nature of art and national culture. The authors discuss the research on modern Kazakh novel in the aspect of national and universal issues. The problem of reproduction of the idea of universal values in literature of the era of independence are studied on the basis of scientific analysis of the novels "The Constellation of the Twins (Secret and Mysterious)" by Kh. Adibayev and "The Dreams of the Accursed" by A. Zhaksylykov. The article includes diverse research on cardinal political role and ideological basics of the era of Independence in historical and cultural life of Kazakhstan. In the course of the research, common features of the concepts "independence", "universal", "national" in the philosophical and aesthetic aspect have been revealed and points of contact between them have been established. On the example of these works, a chain of interconnected common human values is defined in the understanding of modern Kazakhstani citizens: peace and harmony, love and good, etc.

Key words: Kazakhstan, modernity, literature, novel, humanity, spirituality, morality, value, paradigm.

A.K. Калиева, канд. филол. наук, заместитель директора Института литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Алматы, Казахстан, E-mail: almira_kaliyeva.8@mail.ru

С. Ертай, PhD, докторант КазНУ им. аль-Фараби и Института литературы и искусства им. М.О. Ауэзова, Алматы, Казахстан, E-mail: ertay89@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ КАЗАХСКИХ РОМАНАХ

Казахская литература в период независимости проявляет себя как сложный, интенсивно развивающийся процесс. Проблема соотношений парадигм национального и общечеловеческого является одной из вечных проблем во всех отраслях гуманитарных наук, которая меняется лишь в плане формы и содержания. Глубокие корни данного вопроса тесно связаны с гносеологической, онтологической природой художественного искусства и национальной культуры. Данная статья посвящена изучению современного казахстанского романа в аспекте проблем национального и общечеловеческого. Проблемы воспроизведения идеи об общечеловеческих ценностях в литературе эпохи независимости изучены на основе научного анализа романов «Созвездие близнецов (сокровенное и таинственное)» Х. Адибаева и «Сны окаянных» А. Жаксылыкова. В статье предпринята попытка разносторонне исследовать кардинальную политическую роль и мировоззренческую сущность эпохи Независимости в исторической и культурной жизни Казахстана. В ходе исследования выявлены общие черты понятий «независимость», «общечеловеческое», «национальное» в философско-эстетическом аспекте и установлены точки соприкосновения между ними. На примере вышеназванных произведений определена цепь взаимосвязанных общечеловеческих ценностей в понимании современных казахстанцев: мир и согласие, любовь и добро и т. д.

Ключевые слова: Казахстан, современность, литература, роман, нация, человечество, ценность, парадигма.

Мировая политическая атмосфера и глобальная ситуация в целом оказывают огромное воздействие на настоящее и будущее развития отдельных наций и этносов. Поэтому в начале XXI века в современной художественной литературе, отражающей состояние и духовные поиски современного общества, так остро встали вопросы ответственности человека за будущее планеты.

В современном казахстанском литературном процессе наблюдаются новые художественные тенденции в произведениях писателей, относящихся к различным литературным течениям. Каждый писатель со своим личным видением подходит к изображению современной действительности, однако общим для них является не повторение старого, а поиски своего пути в постижении истины.

В современной казахстанской литературе преобладают «мотивы экзистенциального мироощущения, формы потока сознания, необычные формы взаимодействия голоса автора-повествователя и голосов-персонажей, интенсивность мифопоэтического мышления» [1, с. 42]. Ярким примером тому являются романы «Созвездие близнецов (сокровенное и таинственное)» Х. Адибаева, «Сны окаянных» А. Жаксылыкова, «Цветы и книги» Д. Амантая, «Башня» А. Кемелбаевой и др., авторы которых рассуждают о жизни и смерти, Создателе Вселенной, поднимают бытийные вопросы. Таким образом, ключевыми в их романах становятся аксиологические и гносеологические вопросы смысла жизни.

Хасен Адибаев во вступительном слове к роману-откровению «Созвездие близнецов (сокровенное и таинственное)» (2004) привёл слова Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева из выступления на форуме мира и взаимопонимания: «Любая моносистема, в этом моё глубокое убеждение, не в состоянии обеспечивать баланс, стабильность и развитие не то что всего человечества, но даже его части. Она всегда будет таить в себе угрозу конфликта и взрыва. Верна лишь формула – един-

ство в многообразии, в многонациональности, в многоконфессиональности...» [2, с. 6]. Эта мысль становится лейтмотивом романа Х. Адибаева.

Во вступлении к роману «Созвездие близнецов (сокровенное и таинственное)» под названием «Уроки истории» автор напоминает о том, что в произведении отражается удивительная схожесть судеб поколений и повторяемость событий на каждом новом витке истории. Речь идёт о судьбах людей, игравших решающую роль в истории, литературе и искусстве отдельных наций и всего человечества, загадочной схожести их личных семейных драм и жизненных трагедий. «Мысль семейная» (Л. Толстой) в романе разворачивается на фоне истории отдельных государств и мира в целом.

Доказывая общечеловеческую идентичность, неизбежное сходство антропологических качеств у различных народов, писатель говорит: «Все народы и нации, этнические группы, жизнеустрояясь по единому социально-психологическому закону, доказывают равноценность и единство человеческого рода. Различия вытекают из условий среды, цивилизации, религии и т. д.» [2, с. 11]. В связи с этим, говоря о главной миссии человека на Земле, заключающейся в совершении благих деяний, Х. Адибаев опирается на древние мифы разных народов. При этом автор каждый раз убеждается в том, что «благими намерениями вымощена дорога в ад». Параллели судеб Джорджа Буша и Атилы, Азнабая и фараона Эхнатона показывают, что человечество не меняется с веками, и история всегда повторяется.

История человечества состоит изкрутых поворотов, противостояний и борьбы. В этом отношении борьба за истинного Бога между египетскими фараонами Эхнатомом и Тутанхамом доказывает, что благие намерения действительно приводят в ад. Великий фараон становится жертвой своей веры в могучего Создателя. Автор прослеживает поиски и заблуждения Человечества на пути к Правде. Размышляя о трудностях познания абсолютной

Истины, писатель ищет верный путь в жизненном лабиринте. По словам автора книги, среди множества тропинок и зигзагов, проложенных в поисках правды, есть и сбившиеся с пути. Скрупулезно исследуя историю Христа в изложении Иоанна, Марка, Луки и Матфея, герой-повествователь из библейских повествований о Иисусе и Иуде делает вывод, что религиозная борьба приобретает формы фанатического отрицания возможности другой веры. Параллельно в романе изображается судьба двадцатилетнего Ахмада (смертника), доказывающая, что готовность террористов пожертвовать своей жизнью и проливать кровь других – сегодняшняя уродливая форма служения своей вере и ложно понятой идее блага для человечества.

То, что советская идеология была порождением многих таких заблуждений и стала ложной временной идеей, автор передает следующими строками: «Девяносто первый перевернул мир. Могущественные государства рухнули в один миг, и, как дым в трубу, улетучились наши представления, идеалы, которыми жили» [2, с. 24]. Советская власть, господствовавшая на протяжении семидесяти лет, рухнула в один день и развеялась сладкие мечты о светлом будущем – коммунизме. Крушение целей и идеалов тяжело отразилось на народе. Герой-повествователь романа оценивает это событие как исторический урок, и тем самым объясняет необходимость оглядываться на прошлое для постижения событий настоящего.

Ход авторских размышлений утверждает бренность всего земного: нет ничего неизменного, идеалы меняются, соответственно переменчивы и ценностные парадигмы. Совершенными и безукоризненными остаются только общечеловеческие вечные ценности, такие как милосердие, честность, справедливость, любовь, которые берут свое начало из единой мировой морали и законов природы и проявляются в обычаях и традициях различных этносов. Напоминая о необходимости сохранения особенностей отдельных культур и верований, Х. Адибаев констатирует, что в настоящее время в отечественной внутренней политике приоритетными становятся общечеловеческие идеи.

Будущее человечества зависит от Веры и Надежды. Только вера в хорошее и надежда на доброе будущее поможет сохранить гуманный облик основанного Создателем мира. Если это так, то именно они являются, по заключению автора, началом и основой вечных ценностей. В то же время, обнаруживается парадокс: рассматривая цель трагических исторических событий, автор видит их причину в любви к ближнему. Возникает вопрос об Истине в этом обманчивом и переменчивом мире, потому что она опирается не на взгляды отдельного человека, а на мифическую тайну сотворения мира. Поэтому Истина в иерархии приводимых автором ценностей поднимается на высшую ступень.

Герой романа, удивляясь тому, что по мере развития человеческой цивилизации она не исправляет свои неверные шаги, а постоянно спотыкается о те же «камни», оценивает это как закономерность исторического развития. Тем не менее, он с надеждой отмечает, что в нашем сегодняшнем противоречивом обществе проявляются хорошие и добрые начала, однако, только незначительная часть людей обладает милосердием и руководствуется им в своих действиях. И именно эта немногочисленная группа пробуждает надежду в сердцах и сеет веру в добро. Силу добра и гуманизма не измерить объемом или количеством. Это можно обнаружить только в созидательной деятельности человека. В этом плане автор высоко оценивает деятельность фонда Сороса, одинаково относящегося к различным народам и народностям и оказывающего им меценатскую поддержку и помощь.

В главе «Апокалипсис» приводятся наиболее характерные риски и заблуждения нашего века. Автор не скрывает проблем сегодняшнего противостояния Запада и Востока, христианства и ислама. Он размышляет о том, к какой беде приведет общество коррупции и мафия, наркомания и пьянство и опаснейшая болезнь века СПИД. Ярким признаком надвигающегося бедствия он считает природные катастрофы Арала и Чернобыля. С большой тревогой он предупреждает о том, то в будущей войне не будет победителей.

Трагическая тема войны, порожденной противостоянием отдельных личностей, стала предметом изображения в трилогии Аслана Жаксылыкова «Сны окаянных» (1997 – 2006). В XX веке было изобретено страшное разрушительное ядерное оружие, которое сравнивается со смертоносным мечом, занесенным над головой человечества. Созданный в целях защиты ядерный полигон на казахской земле принес угрозу будущему народу и всего человечества. В центре повествования в трилогии – траги-

ческие судьбы безвинных людей, ставших жертвами испытаний ядерного оружия.

Художественные и тематические достоинства этого произведения отмечены в труде учёного-литературоведа А. Темирболат: «Роман можно рассматривать как диалог и обмен мыслями между предками и потомками. Автор, опираясь на труды древних философов и мыслителей, произведение классической литературы, старается, с одной стороны, осмыслить и вникнуть в суть особенностей развития человеческого общества, во-вторых, открыты истинные мотивы проникновения идей, а также стремится объяснить соотношение в этом духовного и материального мира» [3, с. 274].

В интеллектуальной трилогии важную художественную роль играет эклектизм. Разнотипные художественные пласты включают в себя эсхатологические, религиозные этнокультурные мифы, биографические тексты, философские концепции, литературные реминисценции. Хотя каждый цикл романа строится на отдельном сюжете, между ними есть тематическая и идейная связь. На перекрестках сюжетных линий, между локализованными «мирами» отдельных частей трилогии присутствуют общие художественные элементы (символический камень «инь-янь», сны и т. д.). В широком полотне эпического произведения философскому исследованию автора подвергается тема войны, приобретающая все большее значение в век глобализации.

Главный герой первой части романа «Поющие камни» Жан – джигит с неудавшейся судьбой. Для его любимой супруги Айнур весь смысл жизни заключается в материальном благополучии. Не согласный с желаниями любимой, да и не умеющий воплотить их, Жан получает от жизни одни разочарования. Продажность Айнур, разногласия между родственниками, смерть родителей, неудачная диссертация, неизданные книги, клевета и двуличие собравшее по перу не дают ему реализоваться. Таким образом, называвшийся в одно время «ходячей энциклопедией», умный и образованный человек, из-за разногласий с окружающими опускается на самое дно жизни. «У дна свои законы... как бы ты низко не пал, со временем обнаруживается, что можно кувырнуться ещё ниже», – рассуждает Жан [4, с. 2]. Перед глазами лежащего на больничной койке в полубредовом состоянии Жана проходят картины его детства, жизнь с Айнур, хлопоты на кукурузном поле, лекции о шаманизме, моменты, когда он «собирал камни».

Не отличая бред от реальности, Жан задумывается о своей жизни. «Я рос хилым болезненным мальчиком. Мы росли и болели, болели и росли, и никто из нас не догадывался, что за западными холмами зарылся в землю айдахар по имени Полигон», – начинающийся с этих слов монолог открывает перед глазами трагедию не только одного человека, но и всех расположенных в зоне атомного полигона казахских аулов. А в целом это болезнь и незаживающая рана всего человечества: «Глухие подземные удары, трещины на стенах, периодический звон посуды в шкафу, свечение облаков были для нас такими же привычными явлениями, как очередные повальные эпидемии в округе, постоянное головокружение и слабость, кровотечение из носа, волдыри и лишаи, покрывающие тело с ног до головы. Мы не знали, что красивые радужные облака, плывущие в вышине в сторону далекого Китая, ...заряжены энергетическими спорами грозных болезней. ...К похоронам пришлось привыкнуть... Стариков в нашем селе можно было по пальцам перечесть, зато быстро росло кладбище...» [4, с. 40 – 41]. Так описывается печальная жизнь аулов, оставшихся в зоне бедствия. Эта забытая Богом и будто проклятая земля сама лишена жизни. Поэтому она безмолвно застыла в мертвой тишине.

Писатель старается понять умысел политических властей, подвергших жизнь простых людей опасному соседству со смертоносным оружием, и рассуждает об экзистенции войны. Жертвы ядерного полигона – сестры и братья: Елик кыз, Бори бала (волчонок), Кабанбай бала (кабаненок), Коян бала (зайчонок), Уки бала (совенок), Тайбала (жеребенок). Их сиротская жизнь преподносится мифически. При прочтении романа, создается впечатление, будто дети существуют за гранью реального мира. В повествовательной системе произведения обнаруживаются пограничные элементы между реализмом и мистицизмом. Содрогают душу увечья детей, искалеченных вследствие ядерных испытаний и приобретённых генетических изменений. Хотя несчастные дети лишены родительской ласки и любви, ими движет желание жить.

Человеческая цивилизация в ходе своего развития переживает глубокий кризис. Общество, утратившее свои духовно-нравственные ценности, стремится к самоуничтожению, что под-

тверждается изменением ценностных парадигм, политической агрессией, ядерным вооружением. Таким образом, мысль о том, что «в будущей войне не будет победителей» становится лейт-мотивом двух анализируемых романов.

Главное сходство романов Х.А. Адибаева «Созвездие близнецов (сокровенное и таинственное)» и А. Жаксылыкова «Сны

окаянных» – в обращении к сложным вопросам бытия и смысла человеческой жизни. Герои романов – представители разных наций, устремленные к самопознанию, всматриваются в свой личный духовный опыт, обращаются к истории своего народа и человечества, к разным религиозным и философским системам в поисках ответа на главный вопрос: «Кто я, человек XXI века?».

Библиографический список

1. Жаксылыков А. *Образы, мотивы и идеи религиозной содержательности в произведениях казахской литературы (типология, эстетика, генезис)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Алматы, 1999.
2. Адибаев Х. *Созвездие близнецов (сокровенное и таинственное)*. Роман-откровение. Алматы: 2004.
3. Темирболат А. *Категории хронотопа и темпорального ритма в литературе*. Алматы: Ценные бумаги, 2009.
4. Жаксылыков А. *Сны окаянных. Трилогия*. Алматы, 2006.

References

1. Zhakscylykov A. *Obpazy, motivy i idei cpelligioznoj codepzhatel'noct'yu v ppoizvedeniyah kazahskoj litepatury (tipologiya, `ectetika, genezic)*. Avtopeferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Almaty, 1999.
2. Adibaev H. *Sozvezdie bliznecov (sokrovennoe i tainstvennoe)*. Roman-otkrovenie. Almaty: 2004.
3. Temirbolat A. *Kategorii hronotopa i temporal'nogo ritma v literature*. Almaty: Cennye bumagi, 2009.
4. Zhakscylykov A. *Sny okayannyh. Trilogiya*. Almaty, 2006.

Статья поступила в редакцию 22.11.17

УДК 811.112.2'28

Moskvina T.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: moskvina@altspu.ru

TEMPORAL LEXICS IN THE INSULAR GERMAN DIALECTS: ASPECTS OF STUDY. The article is dedicated to the description of lexical means of expressing temporal relations in insular German dialects. The study of means of expressing temporality allows to analyze language units of various levels on a large scale of their language interactions. The description and systematization of the means expressing temporality make it possible to study the dynamics of language processes in comparison with Standard German and other groups of German dialects spoken in Russia. The research is carried out with the financial support of the Russian Research Foundation, Project No. 17-14-22002 "Realization of temporary relations in the speech of insular Altai German dialects".

Key words: temporality, language category, temporal relations, insular German dialects, language change.

Т.Н. Москвина, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: moskvina@altspu.ru

ТЕМПОРАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ: АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ

Статья посвящена описанию подходов к описанию лексических средств выражения темпоральных отношений в островных немецких говорах. Их изучение позволяет рассматривать языковые единицы различных уровней на широком поле их текстовых взаимодействий. Описание и систематизация средств выражения темпоральности позволяет изучить динамику языковых процессов в сопоставлении с литературным немецким языком и другими группами немецких диалектов в России. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках выполнения научно-исследовательского проекта № 17-14-22002 «Реализация временных отношений в речи носителей островных немецких говоров Алтайского края».

Ключевые слова: темпоральность, категория, временные отношения, островной немецкий говор, языковое варьирование.

Время является базовой категорией бытия человека и культуры, формой протекания различных физических и психических процессов. Осознание, восприятие и понимание времени было различным, что связано с эволюцией человеческого сознания и развитием науки. Время относится к одной из онтологических категорий, которые позволяют человеческому сознанию дифференцировать и концептуально моделировать окружающую действительность. Время не является объективной величиной. Так, в психологии время – это субъективное ощущение, зависящее от состояния наблюдателя. Являясь объектом изучения многих наук (физика, философия, психология), время привлекает внимание исследователей и в рамках других научных парадигм, в первую очередь, в рамках когнитивной науки. Именно в рамках когнитивистики возможно получение данных о концептуализации и категоризации действительности посредством анализа языковых данных. Изучение языка позволяет выявить универсальные и специфические черты времени, сопоставить их с данными естественных наук, способствует постижению данного феномена человеческого бытия.

Время – базовая онтологическая категория, которая пре-ломляется в языке в категорию темпоральности. Темпоральность относится, с одной стороны, к достаточно хорошо изученным и разработанным вопросам лингвистики, с другой стороны, появляются новые аспекты и трактовки, имеются спорные, не ре-

шенные до сих пор вопросы даже в рамках одного языка. Невозможно охватить весь имеющийся теоретический материал по темпоральности и сопряженной с ней аспектуальности. В качестве базового традиционного определения принимается трактовка А.В. Бондарко, согласно которой темпоральность – это семантическая категория, отражающая восприятие и осмысление человеком времени обозначаемых ситуаций и их элементов по отношению к моменту речи говорящего или иной точке отсчета [1, с. 5]. Вместе с тем темпоральность – это базирующееся на данной семантической категории функционально-семантическое поле, охватывающее группировку грамматических (морфологических и синтаксических), лексических, а также комбинированных (лексико-грамматических, грамматико-контекстуальных и т. п.) средств того или иного языка, используемых для выражения различных вариантов данной категории темпоральности.

Систематизация и изучение семантики и функционирования всего комплекса темпоральных языковых средств представляет собой важным именно с учетом этнокультурной специфики немецкого языка во всех его вариантах. В данной связи особый интерес представляют островные немецкие говоры на территории России, которые более 250 лет развивались в отрыве от языка-основы и в иноязычном окружении (русский язык). Лексика образованных в процессе длительного контакта и смешения друг с другом говоров претерпела множественные изменения, которые

представляют несомненный научный интерес для немецкой диалектологии и истории немецкого языка.

Особенности морфологии и семантики диалектной лексики на примере говоров Алтайского края были комплексно описаны в исследованиях проф. Л.И. Москалюк в разные годы (см. [2; 3]), в словаре диалектной лексики, составленном под руководством Г.Г. Едига [4], а также в исследованиях последних лет, проведенных Алтайской диалектологической школой при поддержке РГНФ и Министерства образования и науки. Одним из ключевых направлений современных исследований является описание лексико-семантической системы островных немецких говоров.

Приоритетным аспектом исследования языковых средств выражения категории темпоральности в островных говорах является инвентаризация разноуровневых средств и описание их семантики и особенностей употребления в сопоставлении «немецкой литературной языковой стандарт – диалект» и «диалект – диалект». При исследовании темпоральной лексики особое внимание должно быть уделено возможным грамматическим и семантическим трансформациям. Это позволит проследить динамику и направленность языковых процессов. Источниковую базу исследования лексики с темпоральной семантикой составляют записи свободной аутентичной речи носителей, «направленные» беседы исследователя с респондентами (беседа о прошлых событиях, планах на будущее), тематическое анкетирование, анализ имеющегося текстового корпуса диалектных текстов и их транскриптов (см. [5, с. 40-60]), а также аудиозаписей различных говоров, материалы диалектологических изысканий прошлых лет, особенно работы лексикографического характера. Синхронное изучение диалектной лексики различной тематики представлено в различных лексикографических работах, среди которых следует отметить словарь Г.Г. Едига и его коллег, «Mennonitisches Wörterbuch» Дж. Тиссена, «Lexikon der plautdietschen Sprichwörter, Gedichte und Rätsel» под редакцией Х. Зименса, лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае (в двух частях) и «Rusland deutsches Dialektbuch» Н. Беренд. Лексика островных немецких говоров обладает, с одной стороны, высокой степенью стабильности и сохраняет архайчные лексемы или значения, с другой стороны, характеризуется значительной лексико-семантической изменчивостью и вариативностью. Насколько семантическая стабильность или изменчивость проявляется именно в темпоральной лексике, представляет одну из задач проводимого исследования.

Как отмечают исследователи, значимость времени выражается во множестве его языковых репрезентаций. В актуализации данного концепта принимают участие единицы всех уровней. «Именно разноуровневая представленность языковых средств передачи значения темпоральности делает целесообразным их систематизацию по принципу функционально-семантического поля, в центре которого находится грамматическая категория времени как основной способ языковой репрезентации данного базового концепта, а периферия представлена многочисленными средствами различных уровней, передающими различные оттенки темпоральных отношений» [6, с. 163].

Одной из основных характеристик времени является процессуальный характер времени, его изменчивость. Процессуальность выражается в направленности течения времени, универсальной языковой метафорой является «время течет, изменяется». Однако понимание направленности этого течения имеет этнокультурную специфику. В первую очередь, это оппозиция «линейность / цикличность» времени. В коллективной монографии «Этнокультурный потенциал языковых единиц различных уровней» Л.А. Козлова отмечает линейную модель времени в монохронических лингвокультурах (к которым относятся и германские языки), время является организующим центром жизнедеятельности людей, наблюдается четкая сегментация временного потока: «Подчинение жизни человека четким временным параметрам, зависимость материального благополучия человека от следования этим параметрам привели к тому, что время воспринимается как нечто осязаемое, его можно использовать, потерять, сэкономить, время – деньги» [6, с. 158], ср. например, *Zeit verlieren, verschwenden, vergeuden, sparen* и др. В немецком языке наблюдается языковая детализация времени, выражающаяся многочисленными обозначениями временных отрезков. Может быть это является косвенным языковым фактом такой немецкой национальной черты как пунктуальность.

Категория темпоральности позволяет соотнести некий фрагмент действительности не только с осью времени (прошлое, настоящее, будущее), но и представить его линейно и протяженно

(начало, конец, последовательность и продолжительность действий). Цикличность времени является в языке скорее сохранением архаичных форм и представлений, характеризует как правило повторяющиеся природные явления или сезонные действия, связанные в основном с ведением сельского хозяйства. Это проявляется, например, в природных приметах и фразеологизмах и устойчивых выражениях, характеризующих быт в сельской местности или природные явления. В лексиконе пословиц, песен и стихов под редакцией Х. Зименса в разделе «приметы погоды» встречаются следующие фразы и выражения, содержащие лексику с темпоральной семантикой:

Noh dem Winta tjemmt dee Somma.

Apri deit wauta well.

Wann dee Winta ohne Schnee, dann lua nich opp Ernte.

Owend root, Morje goot.

Wann dee Frost em Winta kracht, tjricht em Somma een vollen Sack. [7, с. 125 – 126]

В основе категории темпоральности находится именно грамматическая категория времени, выражаемая в немецком языке, прежде всего, парадигмой времен глагола. Анализируя теоретические подходы к изучению категории темпоральности в немецком языке и способы её реализации, Н.М. Биккулова отмечает, что, что «временные глагольные формы выступают совместно с лексическими показателями, как правило, при выражении временной перспективы повествования, в частности ретроспективы» [8, с. 218].

Проведенные исследования в области грамматики островных немецких говоров свидетельствуют о различиях в парадигме временных форм в речи носителей немецких говоров в Алтайском крае. Презенс является универсальной формой для выражения настоящего и будущего, может использоваться и для эмоционального повествования о прошедших событиях. Однако парадигма времен прошедшего времени неполная. Немецкие диалекты характеризуются потерей формы претерита, который сохранился только для модальных глаголов и *haben/sein*. Функционал футурума тоже ограничен (подробнее см. [2, с. 107]).

Именно поэтому особое внимание должно уделяться семантике лексических средств выражения временных отношений в островных немецких говорах. В.Я. Мыркин в диссертации «Аспектуальная и темпоральная характеристика глагола» (на материале немецкого языка) выделяет два основных аспекта изучения темпоральной лексики:

1. выявление объективной системы обозначений в данном языке соответствующих явлений действительности;

2. выявление условий и возможности применения субъектом языковых вариаций в соответствии с коммуникативным заданием и обстановкой речевого акта [9, с. 3].

Отдельного внимания заслуживают, по его мнению, помимо семантики предельных и непредельных глаголов, «диагностические показатели процессуальности» (*plötzlich, zuletzt*), другие лексические темпоральные маркеры, к которым относятся наречия времени, наречия начала/длительности/конца действия, а также фазовые глаголы. При изучении темпоральной характеристики немецкого глагола (абсолютное и относительное употребление грамматических времен) указывается на пересечение в данной области грамматики и семантики. В германистике прошлых лет большее внимание уделялось грамматическим аспектам темпоральности. Обращение именно к лексико-семантическим аспектам темпоральности необходимо и оправданно. Одним из таких комплексных исследований является диссертация Е.В. Тереховой «Лексические средства выражения темпоральных понятий в немецком языке». Автор опирается на широкую теоретическую базу именно в области лексикологии [10, с. 7].

Инventарь лексических темпоральных маркеров включает в себя номинативные единицы, обозначающие временные отрезки (время суток, названия месяцев, дериваты с компонентом *Zeit* и др.), многочисленные наречия времени, а также предложные и беспредложные именные группы, фразеологические единицы. Выявленный методом сплошной выборки из имеющегося у коллектива исследования корпуса диалектных текстов массив слов/выражений-репрезентантов дает обширный материал для анализа концептуализации времени в речи носителей немецких диалектов.

К первой группе темпоральной лексики можно отнести названия отрезков времени. Эта группа практически полностью совпадает с литературной нормой, входит в базовый лексикон и стабильна по значению. Отличия имеют исключительно фонетический характер: *Sonntag, Owend, Littag, Nocht, Tag*.

Вторую группу составляют дериваты с компонентом *Zeit*, а также устойчивые выражения и глагольно-именные сочетания, характеризующие время. Эти выражения имеют, как правило, метафорическую основу и позволяют выявить специфические моменты восприятия времени в языковой картине мира носителей немецких говоров.

Наиболее крупную группу представляют собой наречия времени. Согласно Е.И. Шендельс лексические средства выражения темпоральности уточняют, дополняют и модифицируют временное значение глагола. С помощью лексических средств уточняется временная перспектива высказывания/текста, они способны также перевести все высказывание из одного временного плана в другой [11, с. 42]. Авторы выделяют 4 группы наречий по характеру и способу выражения темпорального признака [там же, с. 65]:

а) наречия и именные группы, уточняющие временные действия (*Wann?*): *jetzt, gestern, heute, heutzutage, früher, an solche Tage, im Frühjahr, in der Nacht, im Herbst, in der Zeit, die Jahre u. d. d.*

б) наречия и именные группы, уточняющие соотношение между действиями (одновременность – разновременность): *früher, vorher, bald, in der Annäherung, noch im Jahr u. d. d.*

в) наречия, уточняющие продолжительность действия: *lange, schnell*. Используются и глаголы с семантикой длительности *vergehen, dauern*.

г) наречия, обозначающие кратность действия. В данной группе встречаются и наречия из смежной группы с семантикой количества. В эту же группу можно отнести лексические единицы, обозначающие начало, конец и продолжительность действия, а также числительные в сочетании с обозначениями временных отрезков. В говорах вариативно представлена шкала частотности: *nie/niemals – manchmal – oft – immer*.

Несмотря на то, что островные немецкие говоры развиваются в окружении и под влиянием русского языка, заимствования из русского языка встречаются редко, что можно объяснить многочисленностью и сохранностью данной тематической группы. Интерферирующее влияние русского языка проявляется в использовании предлогов и грамматических характеристиках слов. Вместо немецкого *für drei Jahre* используется калька русского предлога «на» – *auf* и еще один дополнительный конкретизатор «вперед» – *voraus*:

Des Kind is noch gar net do, un do kaafers schon alles wasres brauch uf drei Jahr voraus.

Выявление влияния и проникновения русского языка в темпоральную лексику говоров может представлять собой отдельный аспект изучения.

Описанные подходы к изучению и описанию темпоральной лексики требуют дальнейшей тщательной разработки, как в теоретическом, так и практическом плане. Имеющийся на данный момент в распоряжении исследователей языковой материал позволяет наметить основные направления и задачи дальнейшего исследования. Ключевыми представляются следующие направления:

- расширение и дальнейшее изучение теоретической базы исследования;

- выявление этнокультурной специфики реализации категории темпоральности в немецком языке вообще и в диалектах российских немцев в частности (изучение обыденного языкового сознания через идиоматику и фольклорные тексты);

- изучение различных классификаций темпоральной лексики с целью максимального охвата диалектной лексики и её целенаправленного отбора;

- систематизация и описание семантики темпоральной лексики островных немецких говоров, расширение корпуса практического материала с целью изучения темпоральной структуры высказываний и устных текстов носителей говора;

- сопоставление современного состояния и способов выражения временных отношений с более ранними данными, используя исторические словари и диалектные словари начала и конца 20 в. (например, предложения Венкера, записанные в разных регионах и в разное время, а также словарь Г.Г. Едига и словарь меннонитских диалектов Дж. Тиссена и Х. Зименса);

- изучение возможного интерферирующего влияния русского языка.

Подводя итог, следует отметить важность и актуальность изучения лексики островных немецких говоров в языковом и культурном плане. Однако полный и всесторонний анализ особенностей концептуализации времени в немецкой лингвокультуре возможен только с использованием разнообразного языкового материала.

Библиографический список

1. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Под редакцией Бондарко А.В. Москва, 1990.
2. Москалюк Л.И. Современное состояние островных немецких диалектов. Барнаул: Издательство БГПУ, 2002.
3. Москалюк Л.И. Немецкие языковые острова в Алтайском крае. *Вопросы языкознания*. 2014; 3: 55 – 66.
4. Валл Х.И. Ведел С.К., Едиг Г.Г. Из опыта работы по сбору словарного материала нижненемецких говоров. Ч.1-4. *Вопросы структуры германских языков*. Омск, 1978 – 1981.
5. Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубакина Н.В. Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты исследований. Барнаул: АлтГПА, 2014.
6. Козлова Л.А. Концепт ВРЕМЯ и этнокультурная специфика его репрезентации в грамматике глагола. *Этнокультурный потенциал языковых единиц различных уровней: монография*. Барнаул: АлтГПА, 2013: 151 – 169.
7. Siemens, H. *Lexikon der plautdietschen Sprichwörter, Gedichte, Rätsel und Lieder*. Bonn : Tweekback Verlag, 2007.
8. Бижкулова Н.М. Взаимодействие временных форм глагола и лексических показателей при структурировании художественного текста (на материале немецкого языка). *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2015; 3 (15): 217 – 225.
9. Мыркин В.Я. *Аспектуальная и темпоральная характеристика глагола» (на материале немецкого языка)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1996.
10. Терехова Е.В. *Лексические средства выражения темпоральных отношений в немецком языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.
11. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.

References

1. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost'*. Pod redakciej Bondarko A.V. Moskva, 1990.
2. Moskaljuk L.I. *Sovremennoe sostoyanie ostrovnyh nemeckih dialektov*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2002.
3. Moskaljuk L.I. Nemeckie yazykovye ostrova v Altajskom krae. *Voprosy yazykoznaniya*. 2014; 3: 55 – 66.
4. Vall H.I. Vedel' S.K., Edig G.G. Iz opyta raboty po sboru slovarnogo materiala nizhenemeckih govorov. Ch.1-4. *Voprosy struktury germanskij yazykov*. Omsk, 1978 – 1981.
5. Moskaljuk L.I., Moskvina T.N., Trubavina N.V. *Tekstovyy korpus ostrovnyh nemeckih govorov Altajskogo kraja: osnovnye napravleniya i rezul'taty issledovanij*. Barnaul: AltGPA, 2014.
6. Kozlova L.A. Koncept VREMYA i `etnokul'turnaya specifiika ego reprezentacii v grammatike glagola. *`Etnokul'turnyj potencial yazykovykh edinic razlichnykh urovnej: monografiya*. Barnaul: AltGPA, 2013: 151 – 169.
7. Siemens, H. *Lexikon der plautdietschen Sprichwörter, Gedichte, Rätsel und Lieder*. Bonn : Tweekback Verlag, 2007.
8. Bikkulova N.M. Vzaïmoдействие vremennykh form glagola i leksicheskikh pokazatelej pri strukturirovanii hudozhestvennogo teksta (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 3 (15): 217 – 225.
9. Myrkin V.Ya. *Aspektual'naya i temporal'naya harakteristika glagola» (na materiale nemeckogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskij nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
10. Terehova E.V. *Leksicheskie sredstva vyrazheniya temporal'nyh otnoshenij v nemeckom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskij nauk. Moskva, 2000.
11. Gulyga E.V., Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 372.881.161.1

Nebolsina M.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: neboldsina.m.s@gmail.ru*

METHODS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF POLYSITUATIONAL-ITY APPROACH TO LANGUAGE. Among the methods of teaching the Russian language as a foreign language the communicative and action-oriented approach is relevant. It allows forming real speaking skills and develops the ability to navigate in a communicative situation quickly. However, the objective complexity of a real communication process creates difficulties in working out exercises that develop these skills. The article proposes a variant of communicative-oriented teaching of the Russian language on the basis of the theory of polysituationality. The researcher believes that the knowledge of the polysituational device of the semantics of lexical units and its influence on the course of dialogue can be used to create exercises aimed at developing the ability to use the learned vocabulary in relation to different situations, to extract hidden meanings which are natural for native speakers and inaccessible to learners. The article presents variants of exercises built with the account of the deep semantics of the language.

Key words: Russian as a foreign language, communicative-oriented learning, polysituationality.

М.С. Небольсина, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: neboldsina.m.s@gmail.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ПОЛИСИТУАТИВНОГО ПОДХОДА К ЯЗЫКУ

Статья публикуется при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках федеральной целевой программы «Русский язык». Лот №3 «Разработка силами образовательных организаций единого электронного пространства, объединяющего широкий спектр ресурсов для организации обучения русскому языку и на русском языке на всех уровнях подготовки».

В статье рассматриваются проблемы организации коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному. В качестве одного из способов их решения избирается полиситуативный подход к языку, на основе которого становится возможным организовать обучение, основанное на естественном механизме вычленения смысла высказывания, прогнозирования возможного развития диалога и построения ответных реплик. Перечисленные умения являются обязательными составляющими коммуникативной компетенции, на формирование которой и ориентирован коммуникативно-деятельностный подход в обучении РКИ. В статье предлагаются возможные модели построения упражнений, основанных на актуализации глубинной семантической структуры лексических единиц.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение, русский как иностранный, полиситуативность.

Одной из главных тенденций последних лет в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) является коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Специалистами в области преподавания иностранных языков он признается наиболее адекватным основной цели обучения – освоению языка как средства общения, формированию коммуникативной компетенции учащегося. Традиционный способ обучения иностранному языку, основанный на развитии языковой компетенции, в настоящее время оценивается как неполный и недостаточный, поскольку владение языком не исчерпывается знаниями грамматической структуры языка и набором лексических единиц. «Языковые знания, знание структуры языка помогают строить высказывания в речевом акте, однако эти знания не определяют структуру речевого акта. (...) коммуникативная компетенция имеет более сложную природу, включая в себя социокультурные и лингвокультурные составляющие. Именно они во многом обеспечивают успех коммуникации» [1, с. 52]. Таким образом, в результате коммуникативно-ориентированного обучения учащийся кроме собственно лингвистических знаний получает знания лингвокультурологического, страноведческого характера и овладевает набором коммуникативных навыков: «Язык является взаимодействием; это межличностная деятельность, и она имеет четкую связь с обществом. В этом свете изучение языков должно обращать внимание на использование (функцию) языка в контексте, как в языковом (то, что произнесено до и после), так и в социальном, или ситуационном (кто и что говорит, каковы социальные роли, в какой ситуации)» [2, р. 5].

В качестве основных преимуществ коммуникативно-деятельностного подхода исследователями и педагогами-практиками указываются следующие: фокусировка не на обучении грамматике и механическом запоминании форм языка, а на их употреблении и реальном говорении (даже грамматически неверном), ориентация на ситуативное построение занятий, позволяющее развить уверенность в решении реальных коммуникативных задач. Кроме того, значимыми считаются также принцип личностно-ориентированного обучения и требование аутентичности учебных текстов. Перечисленные преимущества являлись очевидными и не вызывают сомнения, однако очевидны также и сложности их полноценной комплексной реализации на практике, в связи с чем многие исследователи пишут о «диффузном характере» коммуникативно-деятельностного подхода (см.,

например, [3]). Объективной причиной трудностей организации обучения РКИ в рамках коммуникативно-деятельностного подхода является сложность самого процесса коммуникации, который должен реалистично имитироваться на занятиях, так, чтобы при организации обучения было учтено одновременно максимально возможное количество разнообразных факторов, влияющих на процесс коммуникации в реальной действительности.

В работах по методике РКИ предлагаются разнообразные методы, учитывающие основополагающие принципы организации коммуникативного обучения иностранному языку, при этом вопрос об эффективности конкретных методик и приемов остается открытым. Это проявляется, во-первых, в том, что по итогам обучения ученики часто демонстрируют не свободную ориентацию в реальной ситуации диалога, а лишь относительно уверенную коммуникацию в рамках изученных тем, во-вторых, испытывают затруднения с восприятием и распознаванием смысла высказывания, воспринимая в основном прямое значение слов. Все перечисленное косвенно свидетельствует о недостаточной эффективности применяемых средств обучения. Актуальность нашей работы определяется тем, что при востребованности коммуникативно-деятельностного подхода к обучению РКИ до сих пор идет поиск того, какие типы заданий и упражнений наиболее успешно формируют коммуникативную компетенцию учащегося.

Мы согласны с Д. Брауном, который одним из первых обосновал необходимость перехода от традиционной системы обучения иностранным языкам к коммуникативной и сформулировал задачи преподавания иностранного языка: «Помимо грамматических элементов коммуникации, мы изучаем природу социальных, культурных и прагматических особенностей языка. Мы снабжаем наших студентов инструментами создания неподготовленной речи за пределами аудитории» [4, р. 12].

Помня о том, что «мы извлекаем (понимаем) из отдельного высказывания значительно больше информации, чем содержится в нем как в языковом образовании» [5, с. 206], изучение лексической и грамматической системы иностранного языка необходимо основывать на естественных процессах использования и интерпретации языковых единиц. Процесс освоения изучаемого иностранного языка (в т. ч. языковой семантики) должен иметь «природную» основу, т.е. повторять процесс освоения родного языка. Как отмечал Л.С. Выготский, «в развитии семантической стороны речи ребенок начинает с предложения, и только позже

переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленив свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собою словесных значений. Таким образом, если охватить начальный и конечный момент в развитии семантической и физической стороны речи, можно легко убедиться в том, что это развитие идет в противоположных направлениях. Смысловая сторона речи идет в своем развитии от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению» [6, с. 289]. На наш взгляд, этот принцип может быть положен в основу коммуникативно-ориентированных упражнений и стать ключевым для составления текстов диалогов. А именно: необходимо строить обучение, имитируя реальные ситуации говорения в конкретном бытовом окружении, в качестве методической основы используя движение от смысла высказывания к форме, которой оно выражено. Конкретный результат обучения на основе указанного принципа мы видим в приобретении учащимися следующих навыков: ориентация на реальные процессы понимания и интерпретации, развитие языкового чувства, умение использовать изученную лексику применительно к разным ситуациям, выводить не прямые значения слов, но извлекать скрытые смыслы, естественные для носителей языка и недоступные для изучающих язык.

Теоретической базой для нашей работы послужили исследования проф. Н.Б. Лебедевой, посвященные изучению полиситуативности языка как универсальной категории, «охватывающей не только лексику, но и грамматику, а лексику не только признаковую, но и предметную» [7, с. 25]. Основной структурной единицей является ситуатема – единица плана содержания, «когнитивно-языковая, коммуникативно ориентированная, полипропозициональная единица нелIMITируемого типа» [7, с. 49], объединяющая ряд ситуаций, соотносимых с одной глагольной формой. Однако, как отмечает Н.Б. Лебедева, ситуатема содержит в себе не только указание на предикат и его актанты, но «макет гораздо большего по объему текстового фрагмента. Слушатель воспринимает органами слуха (зрения) глагольный знак и восстанавливает в своем сознании не только актантно-предикатную модель предложения, но и более широкую (макроуровень) и более глубокую (микроуровень) полиситуативную картину» [8, с. 43]. Исследователь объясняет функционирование ситуатемы следующим образом: «референтная ситуация всегда содержит какие-то определенные (в разной степени) события, которые знают говорящие на одном языке, и, следовательно, употребляя данный глагол, Говорящий рассчитывает на то, что передает свое знание о мире – знание, общее для всех коммуникантов. Следовательно, Слушающий восстанавливает: а) эту ситуацию во многих деталях, б) «около-ситуации», то есть параллельные, ретроспективные и проспективные ситуации. Иначе бы коммуникативный акт не состоялся бы или общающиеся потерпели бы коммуникативную неудачу» [8, с. 43 – 44].

Представим описанные теоретические установки на примере глагола *ПРОСИТЬ*. Полиситуативный анализ позволяет описать содержание данного глагола как динамическую структуру, содержание которой зависит от коммуникативных условий. В работе [9], описывая ситуацию речевого воздействия, мы отмечали, что русские глаголы называют наиболее общий и неспециализированный тип этой ситуации. Но, обладая денотативно богатым содержанием, они способны «приспосабливаться» к коммуникативным условиям, актуализируя тот или иной компонент своей семантики. Содержание семантической структуры глаголов (ситуатемы) интуитивно известно всем носителям языка. Опишем её в терминах полиситуативного анализа. Ситуатема глагола *ПРОСИТЬ* включает шесть Фациентов (участников): два субстанциональных участника (Субъект-1 и Субъект-2), фациент «Текст», фациент «Заинтересованность», фациент «Результат» и фациент «Статусное соотношение», взаимодействие которых зафиксировано в пропозициях, составляющих структуру ситуатемы. Выделяется пять пропозиций: две событийные (реальная и ментальная), соотносящиеся с двумя ситуациями, и тремя логическими пропозициями. **Пропозиция-1**, событийная: С-1 говорит нечто С-2 с целью достигнуть определенного Результата. Ситуация-1 – событийная, реальная, целенаправленная, каузирующая. На микроуровне данная пропозиция расписывается как «С-1 говорит, С-2 слушает». **Пропозиция-2**, событийная, ментальная: С-2 может помочь в достижении Результата, реагирует на действия С-1, действует в его интересах. Ситуация-2 – событийная, ментальная, потенциальная, целевая. Она является целью действий С-1, но существует не в реальности,

а в представлении С-1. её воплощение в реальность – Результат – зависит от С-2 и находится в перспекции. **Пропозиция-3**, логическая, модальная: С-1 имеет Заинтересованность, желает осуществления Ситуации-2 (предшествующая, ретроспективная ситуация). **Пропозиция-4**, логическая, модальная: С-1 знает, что С-2 не обязан действовать, Статусное соотношение участников не совпадает: ситуативный статус С-2 выше. **Пропозиция-5**, скрепа, логическая: выражает целевую взаимосвязь производимых Субъектом-1 действий (*говорит, чтобы воздействовать*) [9, с. 101 – 104]. Каждая из пропозиций в зависимости от описываемой денотативной ситуации может актуализироваться в высказывании, т. е. попадать в ассерцию, или отодвигаться на задний план, т. е. попадать на периферию.

Благодаря наличию в семантике глагола *ПРОСИТЬ* выделенных пропозиций и взаимодействию одушевленных участников ситуации в реальной коммуникации носителей языка возможно появление диалогов типа:

- У меня не получается правильно выполнить упражнение.
- **Попроси преподавателя объяснить, как его делать.** (В ассерции Пропозиция-1)
- Или
- Денег не хватает...
- **У родителей проси!** (В ассерции Пропозиция-2)
- Или
- **Нас просили завтра поработать сверхурочно.**
- **Надеюсь, ты отказался?** (В ассерции Пропозиция-4)
- Или
- **Почему вы пришли на работу на полчаса позже?!**
- **Задержался по семейным обстоятельствам...**
- **Прошу впредь не опаздывать!** (В ассерции Пропозиция-5)

Теоретически значимым для нашего исследования является представление о том, как структура ситуатемы определяет структуру порождаемого текста: «пропозициональное развертывание ситуатемы намечает основные узлы текстового развертывания, в котором ключевая роль принадлежит глагольной ситуатеме с её микроуровневыми и макроуровневыми пропозициями. Так же как предложение является конкретизацией более обобщенных семантических компонентов, включенных в глагольную структуру, так и в тексте происходит уточнение и конкретизация ситуатемных компонентов» [8, с. 44].

В методическом плане такая установка дает ответ на вопрос о том, как научить ученика распознавать актуализирующиеся в данной ситуации семантические компоненты, затем осознавать возможные варианты развития диалога и, далее, реагировать в соответствии с заложенной интенцией говорящего и с учетом коммуникативной ситуации. Модель построения диалогов для упражнений может быть, как минимум, двух типов:

1) «имитирующие» – в виде диалогов-примеров, в которых дается готовый вариант развития типовой речевой ситуации в определенных коммуникативных условиях. Например: послушайте следующий диалог. Представьте, что Вы хотите вечером встретиться с другом. Вы звоните ему по телефону, чтобы решить, как проведете время.

- Привет!
- Привет!
- Пойдем сегодня вечером в кино?
- Я не хочу в кино, я хочу *погулять*.
- Я не против. Где будем *гулять*?
- Давай *погуляем* в парке.
- Договорились! Пока!
- Пока!

2) «развивающие» – в виде диалогов-провокаций, состоящих из одной или нескольких реплик с определенным словом (словами)-стимулом и направленных на формирование навыка создания ответных реплик, построенных по правилам семантики языка. Например: продолжите телефонный разговор, в ситуациях если а) Вам не по пути, б) хозяйственный магазин находится рядом с продуктовым, в) у Вас не хватает денег на покупку.

- По дороге домой *купи*, пожалуйста, молока.
- Хорошо, я *зайду* в магазин.
- Спасибо!
- Больше ничего не нужно?
- Купи еще лампочку.
-

Отметим, что упражнения, основанные на полиситуативной концепции языка, могут быть направлены как на усвоение новых лексических единиц, так и на отработку грамматических навыков, например, усвоение видовых форм глагола.

Таким образом, теория полиситуативного устройства семантики лексических единиц и его влияния на протекание диалога может быть использована в методике преподавания РКИ. Идея о том, что содержание лексических единиц не однолинейно, а многомерно, пропозиционально структурировано в рамках ситуативности в соответствии с актуальностью содер-

жания для говорящего на ассертивную и периферийную ситуации, может служить теоретической основой для создания учебных упражнений, ориентированных на развитие конкретных коммуникативных умений: осознание возможных вариантов развития диалога, определение и достижение общей коммуникативной цели.

Библиографический список

1. Матюнова А.А. К вопросу о реализации в учебных материалах коммуникативно-деятельностного подхода при преподавании РКИ на уровне коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности. *Русский язык и литература*. 2011; 12: 50 – 53.
2. Berns M.S. Functional approaches to language and language teaching: Anotherlook. *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings Reading*, MA: Addison-Wesley, 1984: 3 – 21
3. Булатбаева К.Н. *Функционально-коммуникативный подход к обучению русскому языку в казахской школе*. Автореферат ... доктора педагогических наук. Алматы, 2005.
4. Brown, Douglas H. *Teaching by Principles*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994.
5. Звегинцев В.А. *Предложение и его отношение к языку и речи*. Москва: Издательство Моск. ун-та, 1976.
6. Выготский Л. С. *Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное*. Москва: Лабиринт, 2001.
7. Лебедева Н.Б. *Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов)*. Томск: Издательство Томск. гос. ун-та, 1999.
8. Лебедева Н.Б. *Полиситуативный анализ глагольной семантики*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
9. Небольсина М.С. *Русские глаголы речевого воздействия в аспекте полиситуативности*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2006.

References

1. Matyunova A.A. K voprosu o realizacii v uchebnykh materialakh kommunikativno-deyatelnostnogo podhoda pri prepodavanii RKI na urovne kommunikativnoj nasychennosti i professional'noj dostatochnosti. *Russkij yazyk i literatura*. 2011; 12: 50 – 53.
2. Berns M.S. Functional approaches to language and language teaching: Anotherlook. *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings Reading*, MA: Addison-Wesley, 1984: 3 – 21
3. Bulatbaeva K.N. *Funkcional'no-kommunikativnyj podhod k obucheniju russkomu yazyku v kazahskoj shkole*. Avtoreferat ... doktora pedagogicheskikh nauk. Almaty, 2005.
4. Brown, Douglas H. *Teaching by Principles*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994.
5. Zvegincev V.A. *Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi*. Moskva: Izdatel'stvo Mosk. un-ta, 1976.
6. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'. Psihika, soznanie, bessoznatel'noe*. Moskva: Labirint, 2001.
7. Lebedeva N.B. *Polisituativnost' glagol'noj semantiki (na materiale russkikh prefiksnykh glagolov)*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomsk. gos. un-ta, 1999.
8. Lebedeva N.B. *Polisituativnyj analiz glagol'noj semantiki*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010.
9. Nebolsina M.S. *Russkie glagoly rechevogo vozdejstviya v aspekte polisituativnosti*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2006.

Статья поступила в редакцию 13.11.17

УДК: 81:39

Nguyen Lan Phuong, postgraduate (Philology), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia),
E-mail: phuong24343@gmail.com

THE TOPICS OF MENTALLY IMPORTANT VALUABLE EXPRESSIONS AND PHRASEOLOGISMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE. The research paper studies mentally significant winged expressions and phraseological units of the Russian language, which the author analyzes from the point of view of the linguistic and cultural approach. They act in the form of semi-nationalized signs reflecting the national character of the Russian people. Their corpus contains both a positive and a reflective evaluation of the proposed universal values. Typology is given on the basis of the study, main characteristics mentally significant winged expressions are formed. An attempt has been made to examine the investigated winged expressions and phraseological units, taking into account not only the Orthodox, Soviet tradition, but also the vision of the world by the Russian language personality of the beginning of the twenty-first century. The work presents winged expressions and phraseological units verbally represent the mentality, morality, values, historical experience of many generations – native speakers of the Russian language. On the basis of the analysis of the most significant connotations, the proposed model of perception of the world by native speakers of Russian, understanding and mastery, which will facilitate the implementation of intercultural communication by the representatives of different linguistic cultures.

Key words: Russian language, winged expressions, phraseological units, winged words, linguocultural Studies, Russian Studies, mentality, mindset, orthodoxy, linguistic domination, linguistic sign, national vision of the world, Russian culture.

Нгуен Лан Фьюнг, аспирант, Российский университет дружбы народов, Москва, E-mail: phuong24343@gmail.com

ТЕМАТИКА МЕНТАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КРЫЛАТЫХ ВЫРАЖЕНИЙ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию ментально значимых крылатых выражений и фразеологизмов русского языка, которые автор анализирует с точки зрения лингвокультурологического подхода. Они выступают в виде семиотизированных знаков, отражающих национальный характер русского народа. В их корпусе содержится как положительная, так и отрицательная оценка предложенных универсальных значений. На основе проведенного исследования дана типология, сформированы основные характеристики ментально значимых крылатых выражений. Предпринята попытка рассмотреть исследуемые крылатые выражения и фразеологизмы с учётом не только православной, советской традиции, но и видения мира русской языковой личностью начала двадцать первого века. Представленные крылатые выражения и фразеологические единицы вербально репрезентируют менталитет, нравственность, ценности, исторический опыт многих поколений – носителей русского языка. На основе анализа наиболее значимых коннотаций предложенная модель восприятия мира носителями русского языка, понимание и овладение, которой будет способствовать осуществлению межкультурной коммуникации представителями разных лингвокультур.

Ключевые слова: русский язык, крылатые выражения, фразеологизм, крылатые слова, лингвокультурология, русистика, ментальность, менталитет, православие, языковое доминирование, языковой знак, национальное видение мира, русская культура.

Тематика крылатых выражений (КВ) в русском языке, как известно, чрезвычайно разнообразна и связана со всем комплексом актуальных событий жизни как отдельной языковой личности, так и всего народа – носителя языка. На фоне обширного корпуса КВ русского языка выделяется группа ярких и запоминающихся выражений, прямо или косвенно свидетельствующих об особенностях видения мира русским человеком. Эта группа в статье определяется как ментально значимая. Актуальность исследования заключается в представлении русских КВ и фразеологических единиц (ФЕ) в их исторической дифференциации и одновременно в историческом единстве.

Научная новизна исследования заключается в понимании корпуса русских КВ и ФЕ как единого лингвокультурного комплекса, объединяющего русский народ в его многовековом историческом развитии. Предпринята попытка снять противоречия православия, социализма и современного русского видения мира, объединяющихся на почве общей русской ментальности.

Цель исследования – типологизация ментально значимых крылатых выражений и фразеологизмов русского языка, представление их как единого лингвокультурного комплекса.

Методы и методология исследования. В статье были использованы сравнительно-исторический, структурный методы и метод типологизации.

Принятая за основу методология исследования отражает научные дискуссии по поводу природы КВ. Автор статьи присоединяется к мнению о том, что КВ являются устойчивыми, периодически воспроизводимыми в речи яркими изречениями, происхождение которых может быть известно или неизвестно [1; 2]. Поддерживается тезис о том, что КВ и ФЕ имеют схожую природу. Скорее всего, КВ служат материалом для формирования фразеологизмов. Фразеологизм в своем становлении претерпевает некоторую эволюцию: от крылатого слова до собственно фразеологизма [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12]. Из данной методологической позиции вытекает, что сфера языкознания, изучающая КВ, может быть обозначена как фразеология.

История вопроса. КВ и ФЕ, отражающие менталитет русского народа, были замечены именно в такой их функции основоположниками русистики [7; 13; 14]. Однако их предметное изучение в плане отражения русской ментальности стало осуществляться в связи с развитием лингвокультурологического направления в русистике. Исходным стало положение о том, что КВ и ФЕ раскрывают сущность менталитета народа [1; 2; 8; 15; 16; 17; и др.].

Материалом исследования послужили словари КВ и фразеологизмов русского языка [1; 10; 12; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; и др.].

При ответе на вопрос об отличии русской культуры от классических западных и восточных культур, большинство исследователей пытаются найти в теории практике русского православия. К.Н. Дубровина отмечает: «Русская культура, веками несущая мировым цивилизациям идеи духовности, взаимопомощи, нестяжательства, милосердия, сострадания, нашла отражение в национальном языке, в том числе в корпусе крылатых слов и фразеологизмов, которые в качестве генетического кода хранит постоянно этнического взгляда на мир, собственный народ, утверждает важнейшие национальные идеалы» [30, с. 47].

В. П. Аникин пишет, что тематическая картина русского мира состоит из целого ряда фрагментов культурно-языковых полей, наиболее показательным из которых выступает поле крылатых выражений и фразеологизмов [31].

Согласно концепции В.П. Аникина, фразеологическая картина мира (ФКМ) являет вербализованный концепт процесса когнитивного мышления. Тематический ФКМ представляет собой концептуальную действительность, связанную категориями, крылатыми фразами и фразеологизмами. Она в образной форме фиксирует быт, обычаи, традиции, менталитет народа. «ФКМ – есть универсальный семиотический и ментальный объект, отражение жизни народа, его национальной специфики, национального сознания в языке. При этом все отражаемое в языке элементы сосредоточены в семантике крылатых слов, выражений, фразем, паремий и других устойчивых выражений» [31, с. 17].

Фразеологическая концептуализация русской жизни рождает феномен вторичной антропологизации языка, т. е. актуализацию скрытых в подсознании человека наборов картин мира: архетипической, философской, наивно-бытовой, мифологической, религиозной и под.

А.Я. Гуревич пишет о том, что ментальность народа представляет собой особый способ восприятия окружающего мира.

«Ментальность – есть редкий способ духовного единения членов общества. Без ментальности невозможно существование организованного общества. Она актуализируется и востребуется в наиболее важных крылатых словах, фразеологических единицах и концептах» [32, с. 49].

По нашему мнению, ментальность можно подвергать анализу в качестве языковой категории, выступающей как некий итог обобщения языкового и культурного опыта. «Он отражает важнейшие концептуализации окружающей действительности, её оценку, мышление и язык, реализующаясь в свойстве отдельного знака языка отражать содержание национального видения мира» [16, с. 31]. Ментальность служит основой языкового доминирования главных для русских людей тематических категорий.

На этом фоне КВ и ФЕ служат показателями этнической культуры и картины мира русского народа. Основным фразеологическим концептом русской ФКМ и русской лингвокультуры в целом выступает концепт *Россия*, который существенно выше по иерархии ценностей, чем концепт *Человек*. В России человеческая жизнь, имущество человека в глазах народа всегда ценилась высоко. Но эта же жизнь добровольно и сознательно отдавалась, если в ней была потребность со стороны государства. Стоит вспомнить многочисленные русские КВ и ФЕ о родине (*Родина-мать; На чужой стороне родина милей вдвойне; С родной земли – умри, не сходи*). Также можно сказать, что в русских КВ и ФЕ моральным приоритетом над личностью человека пользуется коллектив (*Один в поле не воин; Один дома горюет – двое в поле воюют; Дружно – не грузно; Один камень не поднимешь, а миром город передвинешь; В единстве сила*).

Таким образом, наблюдается некая иерархия значимости концептов КВ и ФЕ: родина – род, община (коллектив) – личность (человек). Так, Т.В. Гамкрелидзе и В.В. Иванов на основе этимологических данных предположили, что концепт «человек» интерпретируется в историческом плане как «дитя рода», как «владелец силы рода» и означает представителя общины, коллектива [33, с. 244 – 245].

Характерно, что разные толковые и этимологические словари выделяют ряд некоторых базовых реконструкций данного концепта: человек – это: 1) «создание рода», 2) «существо, зависящее от рода», 3) «субъект, зависящий от рода», 4) «часть родовой системы» [34].

Выделенные всех аспектов концепта «человек» в русской лингвокультуре глубоко фразеологизированы и представлены целой системой связанных между собой КВ и ФЕ. В свою очередь, изучение фразеологического поля концепта «человек» определяет закономерность, говорящую о том, что собственно концепт «человек» представлен в КВ и ФЕ в двух ипостасях: как существо, до крайности одухотворенное, и как существо, до крайности эмоциональное. В определённой мере, это отражает русский национальный характер.

Важно, что концепты нравственной сферы понимаются как концентрированный культурный и этический опыт, означенный вербальными единицами русского языка. В содержании каждого антропоцентрического концепта в составе КВ и ФЕ В.П. Аникин выявляет своего рода структуру [31]: образную (языковое представление образов и символов), понятийную (языковое представление номинаций денотатного ряда), аксиологическую (языковое представление религиозных, нравственных, социальных, исторических, ценностных доминант), конфессиональную (языковое представление ценностей православия).

В этом плане в качестве языковых единиц выступают КВ и ФЕ, а также паремии, в которых заключена вербальная репрезентация менталитета, нравственности, исторического опыта, ценностей огромной цепи поколений носителей русского языка. В данных КВ, ФЕ в образной и оценочной формах концентрированно заключены русская национальная картина мира и образ отдельного человека как защитника коллективных интересов рода и нации.

КВ и ФЕ являют собой семиотизированные знаки национального своеобразия русского народа. Русские КВ и ФЕ учат людей любви к родине, коллективу. Вместе с тем, в корпусе КВ и ФЕ содержится достаточное количество единиц, укоряющих человека за неправильное поведение. Многие КВ и ФЕ представляют собой отрицательную оценку и нетерпимое отношение к репрезентируемому нравственному пороку или описанию человека. Негативная реакция, которую несёт семантика русских КВ и ФЕ, членится на ряд эмоциональных субстанций: неодобрение (*мозги набекрень*); пренебрежение (*без царя в голове*); презре-

ние (*худую траву из поля вон*); ирония (*сиротка*); осуждение (*плевка не стоит*) и т. п. [14].

Не меньшее количество русских KB и ФЕ выражают оценку представляемых универсальных значений: *И тебя вылечат, и тебя тоже вылечат, и меня вылечат; Оставь меня, старушка, я в печали!* и др.

В целом антропоцентричность выступает характерной чертой русских KB и ФЕ. Так, большое количество их содержит различные номинации растений и животных, которые имеют явные оценочные антропоцентрические черты: *Отставной козы барабанщик; Конь не валялся; Кот наплакал; Куда Макар телят не гонял* и др. Названия растений как антропоцентрический метафорический фундамент русской фразеологической картины мира привлекло внимание целого ряда исследователей (*Там, где вырождаются цветы, не может жить человек; Сорняки растут не везде, а только там, где они не нужны*) [35].

В KB и ФЕ образы сферы растений предстают, как правило, на иносказательной основе такие характерные для человека черты, как приземленность, пассивность, обыденность, привязанность к земле, незаметность и др. Так, в ФЕ *лопух лопухом* возникает образ сорного растения и интерпретируется признак простодушия, наивности.

Ограниченность человеческого ума нередко сопоставляют с елью и дубом (*дуб дубом*), крепкое здоровье с орехом, огурцом (*как огурчик*).

«В качестве непростого коммуникационного продукта, вобравшего в себя различную информацию, дискурс выступает как фон смысло- и знакопорождения. Подобное знакопорождение может репрезентировать культурную информацию, единовременно смысловую, мировоззренческую и собственно лингвистическую» [15, с. 159].

KB, ФЕ русского языка в комплексной, сложной форме передают весь исторический и культурный опыт народа, его знания об окружающем мире. Данные знания можно разделить на более мелкие тематические блоки, значимые для русской православной культуры: родина (*Любят родину не за то, что она велика, а за то, что своя*); человек (*Подлинное познание человечества – это познание человека*); мораль и нравственность (*Стыд – это предчувствие позора*); черты и свойства характера (*Твердый характер должен сочетаться с гибкостью разума*); добро и зло (*Подаяние – налог на милосердие*); поведение и поступки (*На умение вести себя мы тратим три четверти нашей жизни*); положительные оценки (*Священная вещь не подлежит оценке*); отрицательные оценки (*Опасно недооценивать человека, который переоценивает себя*); быт (*В хозяйстве творится культура*); здоровье (*Здоровье – дороже золота*); Красота (*В семье уродов не без красавца*); деньги и богатство (*Много денег не бывает*); мужчина (*Любовная связь женатого мужчины – товарищество с ограниченной ответственностью*); женщина (*Красивая женщина нравится глазам, а добрая – сердцу*); семья (*Колесные пары в телеге семьи скрипят одинаково*); труд (*Лучшее лекарство от безделья – постоянный и честный труд*).

Русский фразеологический образ мира отражает некоторые религиозные черты понимания окружающей действительности. Так, например, образ женщины в русских KB, ФЕ нередко связывается с отрицательными характеристиками, что в целом вписывается в общехристианскую традицию пропаганды первородного греха женщины: *Жена лютит – лихое норовит; Жена взбесилась и мужа не спросилась; Баба и черта перехитрит* и пр. [36]. Однако такая трактовка образа женщины не связана с образом матери (*В муках мы мать вспоминаем*).

В русских KB, ФЕ следовательно, через значимые коннотации представлена уникальная модель восприятия мира, понимание которой в существенной степени облегчает межкультурную коммуникацию [17]. Е.М. Маркова пишет: «существенная часть коннотативных добавлений не представлена в словарях и реализуется только в контекстах, пословицах, метафорах, фразеологизмах» [17, с. 24].

Е.М. Маркова отмечает, что коннотации любого языка неповторимы. Только в них выражается языковое своеобразие. Любые составляющие национального фонда фразеологизмов в прагматике являют собой в виде семиотических регуляторов, отражая модель поведения людей-членов общества, специфичность их внешности, характера, традиций и обычаев народа, систему распознавания того, что определяет фразеологическое поле «человек» [37, с. 10].

KB, ФЕ выражая опыт и мудрость русского народа, ценностную православную картину мира, отличаются разнообразием, 546

символьностью, экспрессивной метафоричностью, что определяется специфическими семантическими параметрами KB, ФЕ и паремий как знаков в процессе познания. Определяя православную этическую систему, русские религиозные KB, ФЕ и паремии, содержащие лексическую составляющую «грех» и его производные, определяют глубокий нравственный пласт этнической концептосферы: *грех не смех, когда придет смерть; грех не беда, молва нехороша; грехи сладки, а люди падки; грех не уложить в мех*.

В конфессиональных KB, ФЕ, являющих собой культурные доминанты и универсалии, отражено особое отношение русского народа к фундаментальным ценностям: к деньгам, богатству и бедности.

Формировавшаяся веками в России православная этика, чаще всего осуждает стяжательство, материальное богатство, интерпретируя его как грех перед богом. Особенно это актуализируется, если это богатство нажито обманом или иными неправомерными усилиями: *Богатство – грязь, ум – золото; Богатство человека от смерти не избавит*.

В русских KB, ФЕ и паремиях одной из самых частотных лексем является «душа»: *широкая душа; душа – всему мера; душу вложишь – все сможешь; душа нараспашку; вложить душу; родственная душа*.

Корпус KB и ФЕ русского языка наполнен единицами библейско-православного происхождения. Мы употребляем здесь термин «библейско-православный», памятуя о том, что библейско-протестантская этика существенно отличается от библейско-православной (*Мир и любовь – всему голова; Любовь все побеждает; Совесть – верный советник*).

Корпус православных KB и ФЕ состоит, главным образом, из выражений, призванных регулировать отношения следующих порядков: человек – бог; человек – государство; человек – собственность; человек – общество; человек – человек.

Исследователи делят православные KB и ФЕ на две большие группы [3]:

1) KB и ФЕ – словосочетания (*вавилонское столпотворение; стереть с лица земли; башня из слоновой кости; козел отпущения* и т. д.).

2) KB и ФЕ – предложения, имеющие характер морально-нравственных наставлений (*Чти отца своего и мать свою; Взвешив меч – от меча и погибнут; Не сотвори себе кумира* и т. д.).

Помимо православных KB и ФЕ, исследователи выявляют отдельные слова, причисляемые к сфере KB и ФЕ (*крест, ад, рай, Голгофа, пророк, Воскресение, Рождество*) и др. Совокупно с православными KB и ФЕ эти лексемы составляют более широкое поле, называемое библеизмами [38].

Советская система, как известно, принесла в русскую жизнь много новых KB и ФЕ. Многие из них, особенно аббревиатуры, сокращения, лексический пласт ГУЛАГа, репрессий, борьбы с инакомыслием ныне подвергаются справедливой критике. Но не они в конечном итоге составили языковой портрет советской эпохи. Придя к власти, большевики занялись не только защитой институтов власти, но и, прежде всего, комплексным преобразованием социально-экономической системы страны. Электрификация, строительство, наука, создание новой промышленности, новой системы образования, развитие спорта и медицинского обслуживания людей – вот чем в основном запомнится советская эпоха.

С развитием советского общества в конце 20-х 30-х годах XX в. словарный состав советских людей пополнился массой новых слов и выражений, связанных с тематикой образования (*всеобщая, фабзавучник, спецшкола, ФЗУ, семилетка, десятилетка, техникум, педсовет, Наркомпрос, наркомпросовец, заочное обучение, академбригада, Пролетстуд, Работпрос* и др.). К данной группе слов примыкают неологизмы, отражающие тематику просветительской работы (*парк культуры и отдыха, красный уголок, живгазета, многотиражка, экскурсовод, изба-читальня* и др.).

Появилась новая лексика, KB и ФЕ возникли новые веяния в кино, музыке и театральном искусстве (*инженеры человеческих душ, народный артист, заслуженный деятель искусств* и др.). Появились новые слова и выражения сферы спорта (*спортклуб, викторина, кросс, физкультурпривет, утренняя зарядка* и др.). Новая лексика вторглась и в сферу медицины (*кузница здоровья, дом отдыха, оздоровительная кампания, находится в отпуске по болезни*, и др.). Наиболее богатой на словесные инновации стала производственная сфера (*дело в гору не пойдет*,

если смежник подведет; бюджет времени, заводы-смежники, общественное питание, перекрыть норму, бюро рабочего изобретательства, тарифно-нормировочное бюро, социальстическое соревнование и др.). Развивалась система КВ и ФЕ, отражавшая новые звания и титулы (*депутат Верховного совета СССР, народный комиссар, член ЦК партии, знатные люди страны, почетная грамота, стахановцы, передовики сельского хозяйства* и др.). Особой гордостью советского государства стали армия, флот и авиация, что, соответственно, отразилось в русском языке (*Служу трудовому народу!, танковый корпус, прыжки с парашютом, старший майор НКВД, истребитель, ударная дивизия, ворошиловский стрелок* и др.).

В годы первых пятилеток в быт советских людей стали входить радио и кинематограф как средства пропаганды советского образа жизни и воспитания патриотизма. Радио и кинематограф того времени оказывали значительное влияние на общество. Именно при их посредстве в язык стали проникать новые КВ и ФЕ (*А тот, кто с песней по жизни шагает, тот никогда и нигде не пропадет; Уйди, Петька, Чапай думать будет; А потому, что без воды и не туды, и не сюды и под.*).

Развивалась и сфера обличения общественных пороков (*трудности роста, срыв плана, расхититель социалистической собственности, зажим критики, бракодел, бумажная волокита, безынициативность, разгильдяйство, дефицитный товар, бесхозяйственность* и др.).

Советская хозяйственная система, показавшая беспримерные показатели валового прироста, отличалась все же системными болезнями, что и отразилось в языке того времени (*брак, штурмовщина, недовыработка изделий, неподача вагонов, недовыпуск продукции, неувязка, нехватка* и др.).

Следует подчеркнуть, что при всех переменах в жизни советского человека, произошедших после Октябрьской революции и Гражданской войны, его социальная сущность мало изменилась. Изначально русский человек был человеком кол-

лективным. Дореволюционная организация сельскохозяйственного труда в России была основана на общинном принципе. Род и община всегда имели приоритет над личностью. Поэтому в обобществленных формах производства, введенных советской властью, русский человек увидел и прежние черты хозяйствования.

Что касается разрушения института церкви, то и здесь православное сознание русского человека не было подвергнуто кардинальному реформированию. Религия, в основе которой лежали принципы приоритета коллектива и государства над личностью, сменилась учением марксизма-ленинизма, пропагандировавшего по сути в той или иной степени те же ценности, что и православие.

Таким образом, анализ тематики ментально КВ и ФЕ русского языка приводит к следующим выводам:

1. Русский человек в КВ и ФЕ видится чаще всего типичным представителем православной цивилизации. Он степенен, добр, верит в абсолютный приоритет государства и коллектива над личностью, не подвергает сомнению православные ценности. Уникальную тематическую семисферу русской фразеологии составляют КВ и ФЕ, отразившие православные ценности и этические нормы поведения.

2. Советский период русской истории существенно обновил тематическую семисферу русской фразеологии, добавив в нее КВ и ФЕ в сфере образования, медицины, промышленного производства. В сознании русского человека традиционная и советская семисферы в целом не противоречили друг другу. Так или иначе КВ и ФЕ отражали приоритеты государственности, коллективизма и общественного производства.

3. Несмотря на смену общественно-политического строя, в своей основе ментальность русского человека изменилась незначительно. Корпус русских КВ и ФЕ по-прежнему отражает приоритеты государственности, коллективизма, общественного характера производства и перераспределения.

Библиографический список

- Мокиенко В.М. *Словарь крылатых выражений Пушкина*. Санкт-Петербург, 1999.
- Мокиенко В.М. *Крылатые выражения, литературные образы и цитаты из басен Ивана Андреевича Крылова*. Санкт-Петербург, 2017.
- Бабкин А.М. *Русская фразеология, её развитие и источники*. Москва: Наука, 1970.
- Булатов С.А. *Крылатые слова*. Москва, 1958.
- Гвоздарев Ю.А. *Пусть связь речений далека... Очерки по русской фразеологии*. Ростов-на-Дону, 1982.
- Жуков В.П., Жуков А.В. *Русская фразеология*. Учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2006.
- Ройзензон Л.И. *Лекции по общей и русской фразеологии*. Самарканд: СГУ, 1973.
- Сальникова О. Г. *Крылатые выражения из области искусства в современном русском языке*. Челябинск, 1985.
- Фелицына В.П., Мокиенко В.М. *Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь*. Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Москва: Русский язык, 1990.
- Чуриков С.А. *Крылатые выражения А.В. Кольцова в современном русском дискурсе*. Воронеж, 2011.
- Шанский Н.М. *В мире слов*. Москва: Просвещение, 1971.
- Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. *Опыт этимологического словаря русской фразеологии*. Москва: Рус. яз., 1987.
- Срезневский И.И. *Мысли об истории русского языка*. Санкт-Петербург, 1887.
- Федорова А.И. *Предисловие в фразеологическом словаре русского литературного языка конца XVIII-XX вв.*: в двух томах. Под ред. А.И. Федорова. Москва: Топикал, 1995.
- Алефиренко Н.Ф. *«Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии*: монография. Москва, 2009.
- Буянова Л.Ю. Язык и ментальность: специфика взаимосвязи. *Язык и ментальность*: сборник статей. Отв. ред. М.В. Пименова. Серия «Славянский мир». Санкт-Петербург: СПбГУ, 2010; Вып. 5: 15 – 20.
- Маркова Е.М. Культурные коннотации вторичных номинаций при обучении русскому языку как иностранному. *Вестник Московского государственного областного университета* (электронный журнал). 2013; 1.
- Афонькин Ю.Н. *Русско-немецкий словарь крылатых слов*. Москва; Лейпциг, 1985.
- Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. *Словарь латинских крылатых слов*. Москва: Рус. яз., 1982.
- Берков П.В. *Русско-норвежский словарь крылатых слов*. Москва, 1980.
- Воронцова В.П. *Паремический словарь*. Москва, 1978.
- Грановская Л.М. *Словарь имен и крылатых выражений из Библии*. Москва, 2003.
- Князев Ю.П. *Словарь живых крылатых выражений русского языка*. Москва, 2010.
- Коваль А.П., Коптилов В.В. *1000 крылатых выражений украинской мови*. Київ, 1964.
- Крылатые слова*. Минск, 2001.
- Петрова М.В. *Словарь крылатых выражений*. Москва, 2011.
- Фелицына В.П. *Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения*: Лингвострановедческий словарь. Москва, 1988.
- Шорыгина Т.А. *Крылатые слова и выражения: пособие*. Москва, 2007.
- Шулежова С.Г. *Крылатые выражения из песен 2-й половины 1940 – начала 1990-х гг.* Магнитогорск, 1994.
- Дубровина К.Н. *Энциклопедический словарь библийских фразеологизмов*. Москва, 2010.
- Аникин В.П. *Русское устное народное творчество*. Учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 2004.
- Гуревич А.Я. *Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры*. Москва, 1990.
- Гамкрелидзе Л.В., Иванов Вяч. Вс. *Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и прокультуры*. Тбилиси: Издательство Тбилисского университета, 1984; Т. 1 – 2.
- Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: Пер. с нем. (с доп.). Москва: Прогресс, 1967; Т. 2.
- Маркова Е.М. Названия растений в русском языке как отражение фрагмента языковой картины мира славян. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология*. 2007; 1: 84 – 92.
- Светлов П.Я. *Курс апологетического богословия*: Пособие студентам. Москва: Изд-во Московской Патриархии, 2015.
- Маркова Е.М. *Семантическая эволюция праславянской лексики (на материале имен существительных)*: монография. Москва: МГОУ, 2014 г.
- Мокиенко В.М. *Образы русской речи: Историко-этимологические и этнолингвистические очерки фразеологии*. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986.

References

1. Mokienko V.M. *Slovar' krylatykh vyrazhenij Pushkina*. Sankt-Peterburg, 1999.
2. Mokienko V.M. *Krylatye vyrazheniya, literaturnye obrazy i citaty iz basen Ivana Andreevicha Krylova*. Sankt-Peterburg, 2017.
3. Babkin A.M. *Russkaya frazeologiya, ee razvitiye i istochniki*. Moskva: Nauka, 1970.
4. Bulatov S.A. *Krylatye slova*. Moskva, 1958.
5. Gvozdzarev Yu.A. *Pust' svyaz' rechenij daleka... Ocherki po russkoj frazeologii*. Rostov-na-Donu, 1982.
6. Zhukov V.P., Zhukov A.V. *Russkaya frazeologiya*. Uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
7. Rojzenzon L.I. *Lekcii po obshej i russkoj frazeologii*. Samarkand: SGU, 1973.
8. Sal'nikova O. G. *Krylatye vyrazheniya iz oblasti iskusstva v sovremennom russkom yazyke*. Chelyabinsk, 1985.
9. Felicina V.P., Mokienko V.M. *Russkie frazeologizmy. Lingvostranovedcheskij slovar'*. Pod red. E.M. Vereschagina i V.G. Kostomarov. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
10. Churikov S.A. *Krylatye vyrazheniya A.V. Kol'cova v sovremennom russkom diskurse*. Voronezh, 2011.
11. Shanskij N.M. *V mire slov*. Moskva: Prosveschenie, 1971.
12. Shanskij N.M., Zimin V.I., Filippov A.V. *Opyt 'etimologicheskogo slovaryia russkoj frazeologii*. Moskva: Rus. yaz., 1987.
13. Sreznevskij I.I. *Mysli ob istorii russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1887.
14. Fedorova A.I. *Predislovie v frazeologicheskome slovare russkogo literaturnogo yazyka konca XVIII-XX vv.: v dvuh tomah*. Pod. red. A.I. Fedorova. Moskva: Topikal, 1995.
15. Alefirenko N.F. *«Zhivoe» slovo: Problemy funkcional'noj leksikologii: monografiya*. Moskva, 2009.
16. Buyanova L.Yu. Yazyk i mental'nost': specifika vzaimokorreljatsii. *Yazyk i mental'nost': sbornik statej*. Otv. red. M.V. Pimenova. Seriya «Slavyanskij mir». Sankt-Peterburg: SPbGU, 2010; Vyp. 5: 15 – 20.
17. Markova E.M. Kul'turnye konnotatsii vtorichnykh nominacij pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* ("elektronnyj zhurnal"). 2013; 1.
18. Afon'kin Yu.N. *Russko-nemeckij slovar' krylatykh slov*. Moskva; Lejpcig, 1985.
19. Babichev N.T., Borovskij Ya.M. *Slovar' latinskikh krylatykh slov*. Moskva: Rus. yaz., 1982.
20. Berkov P.V. *Russko-norvezhskij slovar' krylatykh slov*. Moskva, 1980.
21. Voroncova V.L. *Paremiologicheskij slovar'*. Moskva, 1978.
22. Granovskaya L.M. *Slovar' imen i krylatykh vyrazhenij iz Biblii*. Moskva, 2003.
23. Knyazev Yu.P. *Slovar' zhivykh krylatykh vyrazhenij russkogo yazyka*. Moskva, 2010.
24. Koval' A.P., Koptilov V.V. *1000 krilatikh vyraziziv ukrainskoj movi*. Kiiv, 1964.
25. *Krylatye slova*. Minsk, 2001.
26. Petrova M.V. *Slovar' krylatykh vyrazhenij*. Moskva, 2011.
27. Felicina V.P. *Russkie posloviцы, pogovorki i krylatye vyrazheniya: Lingvostranovedcheskij slovar'*. Moskva, 1988.
28. Shorygina T.A. *Krylatye slova i vyrazheniya: posobie*. Moskva, 2007.
29. Shulezhkova S.G. *Krylatye vyrazheniya iz pesen 2-j poloviny 1940 – nachala 1990-h gg*. Magnitogorsk, 1994.
30. Dubrovina K.N. *«Enciklopedicheskij slovar' biblejskikh frazeologizmov»*. Moskva, 2010.
31. Anikin V.P. *Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo*. Uchebnik dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
32. Gurevich Ya. *Kurs apologeticheskogo bogosloviya: Posobie studentam*. Moskva: Izd-vo Moskovskoj Patriarii, 2015.
33. Gamkrelidze L.V., Ivanov Vyach. *Vs. Indoevropejskij yazyk i indoevropejcy. Rekonstrukcija i istoriko-tipologicheskij analiz prazyky i prokul'tury*. Tbilisi: Izdatel'stvo Tbilisskogo universiteta, 1984; T. 1 – 2.
34. Fasmer M. *«Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: Per. s nem. (s dop.)»*. Moskva: Progress, 1967; T. 2.
35. Markova E.M. Nazvaniya rastenij v russkom yazyke kak otrazhenie fragmenta yazykovoj kartiny mira slavyan. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya*. 2007; 1: 84 – 92.
36. Svetlov P.Ya. *Kurs apologeticheskogo bogosloviya: Posobie studentam*. Moskva: Izd-vo Moskovskoj Patriarii, 2015.
37. Markova E.M. *Semanticheskaya 'evolyuciya praslavyanskoj leksiki (na materiale imen suschestvitel'nyh: monografiya*. Moskva: MGOU, 2014 gg.
38. Mokienko V.M. *Obrazy russkoj rechi: Istoriko-etimologicheskie i etnolingvisticheskie ocherki frazeologii*. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1986.

Статья поступила в редакцию 28.10.17

УДК 81.367

Novikova N.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com

THE SYMBOLISM OF THE ROSE IN THE LYRIC CYCLE OF CLEMENS BRENTANO "ROMANCES ABOUT THE ROSARY" ("ROMANZEN VON ROSENKRANZ"). The article analyzes one of the latest works of Clemens Brentano (1778-1842), a German poet-romanticist, a famous representative of the Heidelberg School – a lyric cycle "Romances about the Rosary" ("Romanzen vom Rosenkranz"). Better known as a novelist, as co-publisher of the folklore collection "The Magic Horn of a Boy", Brentano was one of the best poets of German Romanticism, who magically possessed a poetic word. The late poem "Romances about the Rosary" is not well-known, although it deserves the most benevolent attention. A complex system of images and the meaning behind them requires interpretation, first of all it concerns the symbolism of the rose in the poem. The article analyzes the symbols of images in the poem, as well as the ideological and philosophical concept of the author in the late period of his work, which is the basis of the work. There is also an evolution of Brentano's poetry from the early stage of creativity, when he was in the circle of the Jena romantics, before the Catholic conversion that followed.

Key words: history of German literature, Clemens Brentano, German romanticism, Yen school, Heidelberg school, "Romances about the Rosary", symbol in romance poetry, rose symbol, religious and philosophical concept of Romanticism.

Н.Н. Новикова, канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка МГИМО (У) МИД России, г. Москва, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com

СИМВОЛИКА РОЗЫ В ЛИРИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ КЛЕМЕНСА БРЕНТАНО «РОМАНСЫ О РОЗАРИИ» («ROMANZEN VON ROSENKRANZ»)

В статье анализируется позднее произведение немецкого поэта-романтика, известнейшего представителя Гейдельбергской школы Клеменса Брентано (1778 – 1842) – лирический цикл «Романсы о Розарии» («Romanzen vom Rosenkranz»). Более известный как новеллист, как создатель фольклорного сборника «Волшебный рог мальчика», Брентано был одним из лучших поэтов немецкого романтизма, магически владевшим поэтическим словом. Поздняя поэма «Романсы о Розарии» не слишком известна, хотя и заслуживает самого благожелательного внимания. Сложная система образов и скрывающихся за ними смыслов требует толкования, в первую очередь это касается символики розы в поэме. В статье анализируется символика образов в поэме, а также идейно-философская концепция автора в поздний период его творчества, положенная в

основу произведения. Прослеживается также эволюция поэзии Брентано от раннего этапа творчества, когда он входил в круг иенских романтиков, до последовавшего за ним католического обращения.

Ключевые слова: история немецкой литературы, Клеменс Брентано, немецкий романтизм, иенская школа, гейдельбергская школа, «Романсы о Розарии», символ в поэзии романтиков, символ розы, религиозно-философская концепция романтизма.

Клеменс Брентано – одна из самых противоречивых фигур в истории немецкой романтической школы: в начале своего творческого пути страстный адепт иенской философско-эстетической концепции, позже он вернулся в лоно католической церкви и обратил свои поиски в религиозно-мистическую сферу. Вызывавший живой интерес у современников и потомков, он снискал в истории литературы романтизма сомнительную славу певца в монашеской рясе. Современники и критики ищут – и находят – в его поэзии знаки упадка, творческой деградации. Но, читая Брентано, хочется присоединиться к мнению С.С. Аверинцева: «Брентано ... – «победивший художник». Этому не противоречат ни плодотворные неудачи его ранних экспериментов, ни блуждания и метания, которыми так обильна его биография» [1].

«Romanzen von Rosenkranz», работа над которыми продолжалась десять лет, так и не были закончены автором. После 1812 года Брентано ни разу не возвращался к ним. Произведение принято называть лирическим циклом, хотя жанровое определение «поэма» более точно, поскольку речь идет не о книге стихов, объединенных общей тематикой, а о настоящем поэтическом романе, да и сам Брентано называл его «маленьким романом», поэтому уместны оба обозначения жанра произведения. «Романсы» – особая веха в творчестве поэта; в них мотивы ранней лирики в значительной мере осложнены религиозно-мистической тенденцией. В поздней лирике мы видим Брентано, отчаявшегося и разочарованного в иллюзиях и обманах «иенского» всеполюющего оптимизма. Свои поиски он направляет в сторону религиозной мистики, которая теперь представляется ему единственно надежной формой реальности.

В литературоведении часто утверждается, что обращение Брентано к религиозной тематике снижает идейные и художественные достоинства его произведений. Это мнение нельзя назвать безусловно верным. Если содержательная сторона поздней лирики и стала весьма однообразной и, следовательно, не столь интересной для читателя, то художественные достоинства произведений выдерживают сравнение с лучшими образцами творчества поэта. В «Романсах» Брентано демонстрирует, как и прежде, высокое поэтическое мастерство: умелое использование формы испанского романса с ассонансами, проходящими от начала до конца каждого отдельного романса, аллитерации в перекличке согласных, в ряде отрывков – перекрещивание ассонансов и рифм, создающими особую изысканность фонетического звучания стиха. Ничто не свидетельствует о творческом кризисе поэта.

Нужно признать, что часто в поздних произведениях Брентано мистический подтекст образа разрушает яркость изображения первого плана. Отдельный символ перерастает в целую символическую систему, требующую детального и сложного толкования. То, что в ранних произведениях было художественным тропом, средством придать частному образу универсальное значение, становится содержанием.

В поэме «Романсы о четках» Брентано еще пытается совместить несовместимое: в символику поэмы «врываються» яркие, даже вызывающе яркие предметные описания, в которых, как отметил Н.Я. Берковский [2], проявились тенденции эстетизма.

Тяготение к сложной мистической нагрузке образа выражается в «Романсах» в символике розы. Первоначальный вариант названия лирического цикла «Das wunderartige Bild unserer lieben Frau von den Rosen, wie auch die Erfindung des Rosenkranzes» «Чудотворный образ нашей возлюбленной Девы Роз и создание Розария» (в письме Арниму 15 февраля 1806 года) позже был заменен более лаконичным, так и сохранившимся за циклом.

В письме Отто Рунге 21 января 1810 года Брентано пишет: «Название будет, очевидно, Die Erfindung des Rosenkranzes (Создание Розария – Н.Н.). Все в целом – живое событие, основой которого служит выдуманная мною легенда, где грех и покаяние разрешаются созданием Псалтыря, а он внутренне связан с действием и влечен в него» [3].

Мария появляется во «Вводных терцинах» поэмы, где приводятся строки из Salve Regina церковного песнопения в честь Девы Марии: „O clemens, o pia, o dulcis virgo Maria!“ [4]. В этой строке – оба имени поэта, что для него всегда было знаком свя-

ше, не случайно ряд стихов он подписывал своим вторым именем – Мария.

Роза – один из излюбленных поэтических символов – от наивной фольклорной метафоры к сложной философской и мистической символике прошла через все литературные традиции. Особое значение этот символ приобретает в католической церковной атрибутике. «Liebe Frau von den Rosen» – дева Мария. В католицизме роза – атрибут мадонны, часто – она сама (rosa mystica) [5].

В русской поэзии, например, у Вячеслава Иванова в лирическом цикле „Rosarium“ – Пречистая Роза, Святая Роза Нового Завета. Апофеоз белой розы – богородица венчает третью, заключительную часть «Божественной комедии» Данте.

В поэме Брентано дева Мария – дева роз, символ красоты, святости и материнства, к ней обращены почти грешные в своей страсти слова автора и все помыслы его героев. В религиозно-интимной лирике позднего Брентано, впитавшей образность и стилистику ранней любовной лирики, возрождается повышенная экспрессивность и эмоциональность поэзии барокко, прежде всего Шлессера и Шеффера.

Нужно отметить, «Романсы» – пример ученой поэзии, произведение, где нашли свое отражение упорные брентановские филологические и философские штудии. Изучение фольклора, средневековой церковной и светской книжной мудрости, а также современной и древней философии и мистики находят свое отражение в поэме. Задумав поэтический христианский апокриф, он насыщает его аллюзиями и реминисценциями, часто понятными сегодня только специалистам. Действие поэмы Брентано переносит в город Верона, в XIII век, дважды удаляя его от читателя.

Для понимания символики поэмы важна её связь с раннехристианской апокрифической литературой и дохристианскими культами, в частности, каббалы, которую также изучал Брентано.

В сложной символической системе «апокрифической романтической поэмы» Брентано ключевое значение имеют числа: пять и два. В каббале, откуда он немало почерпнул для мистической символики своей поэмы, роза – знак единства, одновременно она означает число пять (и обозначается им). Пять имен героинь – Роз следует, таким образом, рассматривать вместе, как единство-венец.

В «Романсах» пять «розовых» имен: Розабланка, Розароза, Розадора, их мать – Розатристис и её приемная дочь – Розалэта. Белая роза – Мария – главный образ в поэме, он таит в себе разгадку всех иных оттенков символики розы.

В цикле молитв под названием Rosenkranz («Розарий») символика «пяти» и определяет композицию всего цикла. Это известная форма молитвы или, скорее, церковного пения, где молящийся произносит 50 «Аве Мария» и 5 «Отче наш» таким образом, что после каждой десятой молитвы «Аве Мария» следует «Отче наш». Каждое повторение псалтыря должно быть связано с размышлениями о трех мистериях из жизни Марии, а именно, пяти радостных, пяти горестных и пяти славных. Цикл в целом называется «Большой розарий» или «Розарий доминиканцев» или «Псалтырь Марии» [6].

Итак, если пять – число гармонии, то два – антитеза: Бог и Люцифер, добро и зло, горе и радость – это основные категории в картине мира автора «Романсов».

Непреодолимость этих крайностей определена законами творения и эволюции мира. В космогонии, изложенной в главе «Schöpfungsgeschichte des Moles» («История творения, изложенная Моисеем») [7], Брентано воспроизводит каббалистическую теорию творения, где мир считается порождением двух равноправных, постоянно борющихся начал – Бога и Люцифера.

В человеческой жизни – и жизни героинь «Романсов» – полюса этой антитезы проявляются как два противоположных этических принципа. Добро и зло, невинность и греховность – качества, имманентно присущие героям, по жизни их ведет одна из двух высших сил. В «Романсах» есть персонаж, бунтующий против неба и земли, некий романтический Фауст – Апоне, маг и философ, но бунтарская позиция приводит героя к последо-

вательному служению темным силам, а значит, – безусловному нравственному поражению.

Антитеза заключена в значении материнских имен: Розалэа – Роза радости, и Розатристис – Печальная роза. Двудеинство и неслиянность двух начал – земной радости и вечного страдания – удел героинь. Участь Розатристис и Розалэа задолго до рождения обусловлена проклятием, тяготеющим над родом потомков Лилит. Вся история рода – нескончаемый грех кровосмешения, за который расплачиваются настоящее и последующие поколения. Для Розатристис и Розалэа человеческое счастье оборачивается горем, отлучением от человеческого общества, потерей детей и преступлением против общечеловеческой этики.

Уже в ранних стихах Брентано неоднократно звучит мотив двудеинства радости и страдания: «*Lieb und Leid im leichten Leben...*», «*so schwer mein Herz, so leicht mein Sinn...*», – соседство красоты и уродства в «Веселых музыкантах»: «Трели свирели / Сердце задела / Радость и боль / Слушать изволь!» (пер. В. Микшевского) [8].

Мотив радости-страдания, выраженный в символах розы и креста, популярен и в более поздней европейской поэзии. На этом противопоставлении строит свой лирический цикл «*Rosarium*» Вячеслав Иванов: Роза и Крест – две участи человеческого существования, тесно сплетенные в противоречивом единстве: «... купую цветет благоуханной / Бесплодный крест моей тюрьмы земной» [9]. Или же более известное: тема Радости-Страдания в пьесе Блока «Роза и Крест»: «Сердцу закон непреложный – Радость – Страданье одно!» [10].

Преодоление космического дуализма добра и зла в масштабе нескольких судеб выпадает на долю дочерей Розатристис и Розалэа.

Антитеза «двух» преодолевается в триаде – Розабланка, Розадора, Розалэа. Символика числа «три» и значение цветов раскрывает следующий этап развития конфликта и одновременно его решения. Имена героинь раскрываются в единстве тройственности: Розабланка (Белая Роза) – чистота, тихая радость; Розадора (Алая Роза) – символ мученичества и смерти; Розадора (Золотая Роза) – символ небесного благословения и радости. Три цвета роз соотносятся с тремя уже упоминавшимися мистерирами из жизни деви Марии: горестными, радостными и славными.

Параллель с событиями из легендарного существования Марии показывает единственную в христианском мире возможность преодоления конфликта добра и зла в мире. Мария, согласно церковной легенде, не ведавшая «двойственностей» и сомнений, всегда служила своему высшему предназначению: радость и страдание в земной жизни сливаются в её «небесном апофеозе». Столь же высока и священна цель избранных провидением сестер – Роз.

Интересно, что идею спасения, в дохристианских религиях и затем в христианстве воплощенную в мужских божествах, Брентано раскрывает через женские персонажи: мифологический – дева Мария, и создания фантазии автора – сестры Розы. В поэме Брентано каждый женский образ олицетворяет определенный этап развития человеческой (и дочеловеческой) истории.

Зло как космическое начало находит частное воплощение в образе Лилит – первой жены Адама, согласно апокрифам. В изложении Брентано Лилит была создана богом из семи злых элементов и существ, обманом врученных ему Люцифером. Причиной грехопадения послужила Ева, с этого момента начинается история человечества – непрерывная цепь грехов и страданий, где даже радость оборачивается злом.

Искушение первородного греха приносит миру дева Мария. «Романсы» Брентано – история второго «спасения», относящегося уже не к общемировой истории, а к жизни отдельных лиц. Здесь искупить грех рода должны сестры – Розы, которым покровительствует Мадонна. В одной из заметок к поэме Мария говорит прародительнице героев, что грех, тяготеющий над родом, будет искуплен тремя розами – алой, белой и желтой: «Вас спасут только три розы, когда они, наконец, оживут и искупят несчастье, принесимое кольцами, когда они сами сплетутся в кольцо...» [9].

В поэме Брентано можно увидеть влияние дантевского эпоса: три этапа истории человечества, три периода в жизни героев соответствуют трем кругам загробного мира в «Божественной комедии» Данте – аду, чистилищу и раю.

Брентано последовательно ведет героиню через три ступени: от грешной любви к братьям через отказ от земного чувства во имя служения идеалу святости и, наконец, их «слава», приносящая спасение от греха.

Не случайна и тема инцеста в поэме Брентано. Интерес романтиков к готике, впервые явно прозвучавший в творчестве «предромантического» поколения писателей, никогда не ослабевал, по-разному проявляясь в литературе Германии, Англии или Америки [10]. Инцест – одна из «готических» тем, привлекавшая романтиков своей неправильностью, жутковатостью и очевидным вызовом общечеловеческой этике. Свободно экспериментируя с тематикой свободы в любви (например, «Люцинда» А.В. Шлегеля), романтики упоминали об инцесте, главным образом, лишь как о пережитке язычества. Кровосмесительная связь для человека европейского сознания является признаком «варварства», языческой дикости нравов, если она наблюдается в общности другого народа.

Брентано традиционен в решении этой темы. Грех кровосмешения провоцируют демонические силы: многие супружеские пары, предшествующие появлению сестер-Роз, грешат, не зная о кровном родстве с супругом. Побуждает их к этому кольцо Венеры – знак языческой злой силы, в «Романсах» противоположный венцу роз – символу христианской веры. До тех пор, пока не произойдет последнее и окончательное обращение к христианскому идеалу добра и духовности, род Роз вынужден множить грехи, отягчать свою вину перед лицом провидения.

Интересно проследить, как меняется религиозность Брентано от «иенского», взхлеб, чувства равновеликости с демиургом до позднего покаяния. Один из основных моментов в религиозной концепции Брентано (как и иенцев) – вера в вездесущность божества, восходящая к идее о Логосе и материальном мире как его воплощении. Второй стороной Логоса является убежденность в божественной природе человеческой личности. Именно эта мысль, звучавшая в религиозных ересях разных эпох, нашла отклик у иенцев. Религиозная концепция Брентано претерпевает существенные изменения в разные этапы его творчества, но основой её всегда остается воспринятая от иенцев вера в неразрывную связь между индивидуумом и универсумом, в божественную природу человеческой личности, в возможность постичь вселенские тайны путем проникновения в сокровенную сущность отдельного человека.

И здесь уместно вспомнить о «розовом» символе в иенской поэзии Брентано. В ранней лирике попытка представить внешний мир как отражение явлений более высокой сферы, в конкретном переживании раскрыть его значение для всего великого таинства жизни, в частности, составило основу параллели образов «роза – звезда». Цветок, часто роза, отражает небесный свет звезд или луны. Внешний мир интересен в его связи с универсумом, а в малом проявлении раскрывается связь со всеобщим. (Например, в стихотворении «Фантазия») [11].

Хотя и в «Романсах» жизненный путь героинь в соотношении с легендарным существованием деви Марии (*rosa mystica*) иллюстрирует, кажется, глубинную связь всех явлений реального и сверхчуждственного мира, но невозможно поставить знак равенства между персонажами «Романсов» и лирическим героем ранней поэзии Брентано. У раннего героя лирики Брентано самый мощный побудительный мотив – его самосознание, рефлексия, критическое отношение к явлениям социального окружения. Вера в «божественную искру» собственной природы руководит всеми его поступками, его протестом против кричащих несовершенств реального мира. Поиски гармонии в идее сверхчуждственного – тоже форма протеста, один из вариантов романтического бунта.

В поздней лирике Брентано единичное и всеобщее, земное и божественное связывает библейский миф, в котором он находит прецедент участи собственного лирического героя.

Три этапа жизненного пути героинь подобны трем периодам истории человечества в трактовке автора. Они подобны трем мистериам жизни богматери и ведут их к апофеозу.

В своем позднем творчестве Брентано ищет гармонию в эстетизированной религиозной вере. В стихии несоответствий, противоречий, поэт переосмысливает уже известное – христианскую легенду о грехе, искуплении и спасении, находит в ней красоту и надежду. Символ розы – новый для поэта-романтика способ осмыслить действительность, своего рода вечный, «гарантированный» в своей неизменности идеал.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Поэзия Клеменса Брентано. *Brentano Cl. Romanzen vom Rosenkranz. Gedichte*. Moskau Verlag Raduga 1985:10 – 11.
2. Берковский Н.Я. *Романтизм в Германии*. Ленинград: Худ. лит., 1973.
3. Brentano Cl. *Briefe*. Bd. 2, Nürnberg, 1951, S.8.
4. Brentano Cl. *Romanzen vom Rosenkranz. Gedichte*. Moskau Verlag Raduga, 1985.
5. Веселовский А.Н. Из поэтики розы. *Веселовский А.Н. Из истории развития личности*. Санкт-Петербург, 1912: 84 – 96.
6. Топоров В.Н. *Роза. Мифы народов мира*. Москва: Энциклопедия, 1982, Т. 2: 386 – 387.
7. Brentano Cl. *Werke*. Bd.I, München, 1978, S. 1213.
8. Брентано К. Весёлые музыканты. *Европейская поэзия XIX века. Антология*. Москва: Худ. лит., 1973.
9. Жирмунский В.М. Религиозное отречение в истории романтизма. Материалы для характеристики Клеменса Брентано и гейдельбергских романтиков. Москва, 1919.
10. Иванов В. *Cor Ardens. Любовь и смерть*. Rosarium. Собр. соч. в 4-х т., т. 2, Брюссель, 1974.
11. Блок А. Роза и крест. *Собрание сочинений*: в 6 т., Москва, 1971; Т. 4: 166.
12. Brentano Cl. *Romanzen vom Rosenkranz*. Br., 1903, S.355.
13. Берковский Н.Я. Английский предромантизм: Анна Радклиф. *Лекции и статьи по зарубежной литературе*. Санкт-Петербург, 2002.
14. Brentano Cl. *Werke*. Bd.I, München, 1978, S.29 – 30
15. Корвин А.В., Храповицкая Г.Н. *История зарубежной литературы. Западноевропейский и американский романтизм*. Москва: Академия, 2007.
16. Гугнин А.А. *Немецкая литература XIX века: от романтизма до бидермайера*. Новополюцк-Москва, 2002. Available at: <http://elib.psu.by:8080/handle/123456789/16457>

References

1. Averincev S.S. Po`eziya Klemensa Brentano. *Brentano Cl. Romanzen vom Rosenkranz. Gedichte*. Moskau Verlag Raduga 1985:10 – 11.
2. Berkovskij N.Ya. *Romantizm v Germanii*. Leningrad: Hud. lit., 1973.
3. Brentano Cl. *Briefe*. Bd. 2, Nürnberg, 1951, S.8.
4. Brentano Cl. *Romanzen vom Rosenkranz. Gedichte*. Moskau Verlag Raduga, 1985.
5. Veselovskij A.N. Iz po`etiki rozy. *Veselovskij A.N. Iz istorii razvitiya lichnosti*. Sankt-Peterburg, 1912: 84 – 96.
6. Toporov V.N. *Roza. Mify narodov mira*. Moskva: Enciklopediya, 1982, T. 2: 386 – 387.
7. Brentano Cl. *Werke*. Bd.I, München, 1978, S. 1213.
8. Brentano K. Veselye muzykanty. *Evropejskaya po`eziya XIX veka. Antologiya*. Moskva: Hud. lit., 1973.
9. Zhirmunskij V.M. Religioznoe otrechenie v istorii romantizma. Materialy dlya harakteristiki Klemensa Brentano i gejd'el'bergskih romantikov. Moskva, 1919.
10. Ivanov V. *Cor Ardens. Lyubov' i smert'*. Rosarium. Sobr. soch. v 4-h t., t. 2, Bryussel', 1974.
11. Blok A. Roza i krest. *Sobranie sochinenij*: v 6 t., Moskva, 1971; T. 4: 166.
12. Brentano Cl. *Romanzen vom Rosenkranz*. Br., 1903, S.355.
13. Berkovskij N.Ya. Anglijskij predromantizm: Anna Radklif. *Lekcii i stat'i po zarubezhnoj literature*. Sankt-Peterburg, 2002.
14. Brentano Cl. *Werke*. Bd.I, München, 1978, S.29 – 30
15. Korovin A.V., Hrapovickaya G.N. *Istoriya zarubezhnoj literatury. Zapadnoevropejskij i amerikanskij romantizm*. Moskva: Akademiya, 2007.
16. Gugin A.A. *Nemeckaya literatura XIX veka: ot romantizma do bidermajera*. Novopolock-Moskva, 2002. Available at: <http://elib.psu.by:8080/handle/123456789/16457>

Статья поступила в редакцию 07.12.17

УДК 81.367

Omarova Z.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

IMPERATIVE FORMS OF HEADS IN LYRICAL POETIC WORKS OF RASUL GAMZATOV. The article deals with the semantic-stylistic features of the functioning of imperative forms of verbs in lyrical poetic works (in elegies, sonnets, octets, in ordinary poems dedicated to the theme of love) by Rasul Gamzatov. Basically, the cases of using negative (= prohibitive) forms of the imperative with causal justification are analyzed. Examples are considered, built on the principle of alogism, the logical incompatibility of cause and effect, which contributes to the emotional actualization of the poet's inner states and his relation to female beauty. Semantic-stylistic functions of different language means and phenomena (lexico-syntactic repetitions, various oppositions, substantive metaphors, inversions) in the lyrics of Rasul Gamzatov are defined. The use of words (nouns and verbs) of different semantic groups, on the denotative and connotative levels that fill the semantic-stylistic space of the analyzed poetic discourses, is substantiated.

Key words: Rasul Gamzatov's lyrics, imperative forms of verbs, semantic-stylistic functioning, linguistic means of amplifying emotional space.

З.С. Омарова, канд. филол. наук, доц., декан факультета дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

ИМПЕРАТИВНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛОВ В ЛИРИЧЕСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

В статье рассматриваются семантико-стилистические особенности функционирования императивных форм глаголов в лирических поэтических произведениях (в элегиях, сонетах, восьмистишиях, в обычных стихотворениях, посвященных теме любви) Расула Гамзатова. В основном анализируются случаи использования отрицательных (=запретительных) форм императива с причинным обоснованием. Рассматриваются примеры, построенные на принципе алогизма, логической несовместимости причины и следствия, что способствует эмоциональной актуализации внутренних состояний поэта и его отношения к женской красоте. Определяются семантико-стилистические функции разных языковых средств и явлений (лексико-синтаксических повторов, различных противопоставлений, субстантивных метафор, инверсии) в лирике Расула Гамзатова. Обосновывается использование слов (существительных и глаголов) разных семантических групп, на денотативном и коннотативном уровнях заполняющих семантико-стилистическое пространство анализируемых поэтических дискурсов.

Ключевые слова: лирика Расула Гамзатова, императивные формы глаголов, семантико-стилистическое функционирование, языковые средства усиления эмоционального пространства.

Основной целью данной статьи является анализ функционально-семантических особенностей императивных форм глаголов в лирических поэтических произведениях Расула Гамзатова. Функционально-стилистические функции глаголов в произведениях Расула Гамзатова изучены недостаточно. Один из разделов кандидатской диссертации С.М. Магомедовой посвящен анализу функций глагольных лексических компонентов при создании образа женщины в поэзии Расула Гамзатова [1]. В её же статье рассматриваются особенности использования глаголов в качестве средств создания образа женщины в поэзии Расула Гамзатова.

В целом же следует отметить, что поэтические произведения Расула Гамзатова в лингвистическом аспекте, как и в лингвокультурологическом, только начинают изучаться. В этом плане можно назвать в основном статьи С.М. Магомедовой по тематике указанной диссертационной работы [1], посвященные исследованию языковых средств создания образа женщины, матери и жены в поэзии Расула Гамзатова [2 – 5 и др.]. Проблема использования глагольной лексики в поэзии Расула Гамзатова как средства актуализации концепта «Мужчина» частично рассматривается в статье Д.С. Самедова и Х.А. Хирамагомедовой «Концепт «Мужчина» в русских переводах произведений Расула Гамзатова» [6, с. 7].

Особенности семантико-стилистического функционирования императивных форм глаголов в лирических поэтических произведениях Расула Гамзатова специально не исследовались. Всем отмеченным определяется актуальность поднимаемой в данной статье проблемы исследования функционально-семантических особенностей императивных форм глаголов в лирических поэтических произведениях Расула Гамзатова.

Материал для выполнения статьи был собран из двух поэтических сборников Расула Гамзатова [6, с. 7]. В целях сохранения индивидуально-авторских особенностей языка и стиля поэзии Расула Гамзатова и его авторской языковой картины мира переводы приводимых примеров [иллюстративного материала] сделаны близко к оригиналу (использована методика так называемого «буквального перевода»). В основном в статье использован материал сонетов, восьмистиший и отдельных лирических стихотворений Расула Гамзатова, посвященных теме любви и единственности красоты женщины.

Исследуемый материал свидетельствует о том, что в лирических поэтических произведениях Расула Гамзатова используются как собственно императивные формы со значением повеления, просьбы, так и формы со значением запрета.

Прежде всего, отметим, что в ряде императивных форм реализуется значение просьбы, обращенной к красивой женщине или жене поэта. В таких дискурсах имеет место выражение деликатно-рыцарского отношения к женщине, чувства вины поэта перед ней, если даже такая вина нереальна (поэт как бы сам ощущает себя виновным). Обычно в таких случаях используются императивные формы глаголов со значением запрета (реализуются причинно-следственные отношения):

*Дида г1айиб ч1ваге, мун кыжарайго,
Къурун чирахъ дица свине гъабич1о.*

Не вини меня, как только ты заснула,
Не выключил я [сразу] светильник.

Поэт употреблением слова *чирахъ* «светильник, старинная лампада» придает стиху национально-культурный характер, поэтому при данном существительном употребляется глагол *свинабизе* «погасить» в сочетании с деепричастием *къурун* «покрыть», указывающим на способ действия.

В ряде других примеров с императивами со значением запрета также содержится обоснование отрицания, просьбы не делать что-либо: если прямая императивная форма глагола предполагает выражение семантики «делай, чтобы...», то запретительные формы используются в значении «не делай, так как...»:

*Рахчуге, хирий, гъел хъах1ал расал,
Хасалилги бугин г1ураб берцинлги.
Не прячь, дорогая, эти седые волосы,
И у осени есть достаточно красоты.*

Здесь использована субстантивная метафора (*хъах1ал расал* «седые [букв. «белые»] волосы – *хасел* «зима/осень», при помощи которой седые волосы жены поэт сравнивает с красотой осени (зимы)).

Поэт не запрещает, а просит, поэтому естественно использование в таких стихах существительного *гъари* «просьба» или глагола *гъаризе* «просить».

*Дица хъвалерб буго дуге расписка,
Босе гъеб кододе, ц1але ракъалье:
«Йокъула, йокъула, йокъизе йуго».*

Я пишу тебе расписку,
Возьми её в руки, прочти [всему] миру:
«Люблю, люблю, буду любить».

Сила вечной и не имеющей предела любви поэта к женщине подчеркивается использованием специфических для аварского языка констативных форм глагола (*йокъула* «люблю»), обозначающих вневременные состояния (или действия), и формы будущего времени, в данном случае напоминающей (в силу цепочечного повтора) клятву поэта вечно любить женщину.

Мотив просьбы часто повторяется. Иногда в сочетании со словом *гъари* «просьба» используется усилительное числительное *цох1о* (ср. *цо* «один») со значением «только одна/единственная» [просьба]. Тем более, что такая просьба обозначена как обращенная к редкой (*къанаг1атай*), единственной женщине:

*Цох1о гъари буго, мун пашманлуге,
Дир лъик1ай, дир сахай, дир къанаг1атай.*

Одна только просьба – ты не печалься,
Моя хорошая, моя надежная и единственная.

В отдельных стихах для усиления просьбы используется также местоименное отрицание *щибниги* «ничего» [кроме просьбы]. Интересно то, что в таких примерах не обозначен адресат (к кому обращена просьба), поэтому просьба приобретает характер молитвы, мольбы к Всевышнему, что в стихах, посвященных женщине, достаточно характерно для поэзии Расула Гамзатова:

*Бат1уяб щибниги гъарулб гъеч1о,
Дур гъими ц1унизе кье дие дару.*

Другого ничего не прошу,

Только лекарство *прошу*, чтобы сохранить улыбку твою.

(«Дур сурат гъабизе сородула квер!»/ «Дрожит рука, рисуя твой портрет»)

Отрицательные (=запретительные) формы императива используются и в других поэтических дискурсах с их причинным обоснованием. В отдельных случаях может показаться, что между запретом и причинным обоснованием имеет место алогизм (=семантический «конфликт»). Но, в действительности, здесь мы имеем дело с использованием приема эмоционального усиления отношения поэта к красоте и достоинству женщины:

Йик1унге гъедиг1ан лъик1ай ракъалда,

Дун г1адада хъела дур хиялазда.

Не будь такой хорошей на земле

Я просто *умру* от переживаний.

Дихъ ч1ух1ун балагъуге,

Дунго ч1ух1арав вуго.

Не смотри на меня надменно,

У меня тоже своя гордость.

Мотивы нетерпеливого ожидания, встреч, свиданий с любимой достаточно характерны для лирических произведений Расула Гамзатова. Поэт в ряде стихов, обращаясь к женщине, просит встретиться с ним, не откладывая встречу, в связи с чем здесь также употребляются причинно обосновываемые отрицательные (иногда усиленно повторяющиеся) формы императива:

Рос вугилан абуге. Не говори, что у тебя есть муж,

Вас вугилан абуге. Не говори, что у тебя есть сын,

Гъел киг1ан ругоиниги, Пусть это и так,

Кват1ич1ого йач1а мун. Без опоздания спеши ко мне.

(«Рач1а къаси дандч1вазе»/ «Давай вечером встретимся»)

Абуге йач1унарин, Не говори, что не придешь,

Йач1инч1они, дун хъела. Если не придешь – я *умру*.

(«Рач1а къаси дандч1вазе»/ «Давай вечером встретимся»)

Мун дихъ йалагъуге, дир г1айиб гъечо,

Гыкье дуца щибаб карачелалда.

Гыкье киг1ан г1емер дицаги гъезги

Полоп к1ут1бузда бан дур ц1ар рехсараб?

(«Мун йач1араб мехаль»/ «Когда ты приходишь»)

Ты на меня *не смотри*, нет моей вины,

Спроси ты у каждой морской волны,

Спроси, сколько раз я и они

С пеной на губах произносили имя твоё.

В отдельных случаях намеренно нарушается порядок следования следствия и причины (причинное обоснование выносится в начало), что имеет отношение к задачам актуального членения информационного пространства стихотворения.

К1удияб хазина буго гъудуллги, Большое сокровище – дружба,

Гьелде квер хьвааг1узе г1едег1узе вац. Не спеши, брат, на нее махнуть рукой.

(«Ц1уне гьудулзаби»/«Берегите друзей»)

Просьба (*гьари*) беречь друзей, истинную дружбу поэт доверительно актуализирует, употребив значимое и в денотативном, и в коннотативном плане слов *вац* «брат». И далее поэт усиливает и обосновывает просьбу беречь друзей: *ц1уне гьудулзаби* – *гьел г1емер гьеч1о* «берегите друзей – их не так уж много».

Нарушение порядка следования причины и следствия в стилистических целях имеет место и в следующем примере:

Дун пашмана ч1у гуро, Яне печальный человек

Дуца пашман гьавуге. Не печаль и ты меня.

В отдельных стихотворениях используется усилительный повтор отрицательных форм императива. Цепочка двойного отрицания приводит к реализации значения эмоционально усиленного утверждения:

Ах1уге, ах1уге, ах1уге дие Не пой, не пой, не пой мне

Дуаппалда сарин цо рокьул гурб На земле песен не о любви,

Цогидал саринал маргьаби руго. Другие песни – просто сказки.

(«Бицунге»/«Не говори»)

Собственно императивное употребление форм повелительного наклонения в поэзии Расула Гамзатова особенно характерно для такого жанра, как надписи (на кинжале, камине, дверях и т. д.). Такая особенность функционирования императива в надписях, сопровождающаяся персонификацией предметов, когда одушевленные предметы в форме надписей дают мудрые жиз-

ненные советы, может стать предметом специального исследования.

Обобщая отмеченное выше, можно сформулировать основные выводы относительно особенностей функционирования императивных форм глагола в лирических произведениях Расула Гамзатова.

В лирических поэтических произведениях чаще используются отрицательные (=запретительные) формы императива, которые в контексте актуализации образа женщины находят причинную мотивировку. Такое употребление императива подчинено цели актуализации красоты и достоинства женщины, её значимости в жизни поэта, выражению позитивного авторского «эго» в лирических произведениях.

Нередко в анализируемых дискурсах используются субстантивы и императивы со значением персонифицированной (обращенной к женщине) и не персонифицированной просьбы (*гьари* «просьба», *гьаризе* «просить»); путем противопоставления *мун* «ты» – *дун* «я» актуализируется идея вины поэта перед женщиной, сопровождающаяся просьбой простить (*т1аса лъугьа*). В качестве единственной «вины» женщины актуализируется то, что она так прекрасна и навсегда «нарушила» душевный покой поэта.

Имеет место использование субстантивных метафор, лексико-синтаксических повторов, инверсии и т.д.), усиливающих эмоционально-оценочную основу лирических поэтических произведений разных жанров (элегий, сонетов, восьмистиший, обычных стихотворений о любви). Ряд поэтических дискурсов отличается национально-культурной и индивидуально-авторской спецификой как на денотативном, так и на коннотативном уровнях.

Библиографический список

1. Магомедова С.М. Концепт «женщина» в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой (лингвистический и лингвокультурологический анализ). Автореферат диссертации ... кандидат филологических наук. Махачкала, 2016.
2. Магомедова С.М. Образ материнской шали в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой: лингвокультурологический анализ. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012; 3: 80 – 83.
3. Магомедова С.М. Лексико-семантические и лингвокультурологические особенности сравнений как средств создания образа женщины в поэзии Р. Гамзатова. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2014; 3: 115 – 119.
4. Магомедова С.М. Образ материнских рук в поэзии Расула Гамзатова и Фазу Алиевой: лингвокультурологический анализ. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015; 3: 100 – 105.
5. Самедов Д.С., Хирамагомедова Х.А. Концепт «Мужчина» в русских переводах произведений Расула Гамзатова. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Вып. VI. Махачкала, 2012; 168 – 171.
6. Гамзатов Р. *Избранные труды*. Москва, 1983; Т. II. На аварском языке.
7. Гамзатов Р. *Последняя цена. Поэмы и стихотворения*. Махачкала, 1976. На аварском языке.

References

1. Magomedova S.M. *Koncept «zhenshchina» v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj (lingvisticheskij i lingvokul'turologicheskij analiz)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidat filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2016.
2. Magomedova S.M. *Obraz materinskoj shali v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj: lingvokul'turologicheskij analiz*. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2012; 3: 80 – 83.
3. Magomedova S.M. *Leksiko-semanticheskie i lingvokul'turologicheskie osobennosti sravnenij kak sredstv sozdaniya obraza zhenschiny v po'ezii R. Gamzatova*. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2014; 3: 115 – 119.
4. Magomedova S.M. *Obraz materinskih ruk v po'ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj: lingvokul'turologicheskij analiz*. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2015; 3: 100 – 105.
5. Samedov D.S., Hiramagomedova H.A. *Koncept «Muzhchina» v russkikh perevodah proizvedenij Rasula Gamzatova*. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija*. Vyp. VI. Mahachkala, 2012; 168 – 171.
6. Gamzatov R. *Izbrannye trudy*. Moskva, 1983; T. II. Na avarskom yazyke.
7. Gamzatov R. *Poslednyaya cena. Po'emy i stihotvoreniya*. Mahachkala, 1976. Na avarskom yazyke.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

УДК 81-22

Ondar M.V., postgraduate, Department of Tuvan Philology and General Linguistics, Tuva State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: mengi89@yandex.ru

STANDARDS REFLECTING THE SPACE IN THE TEXTS OF THE TUVINIAN HEROIC EPIC. The article attempts to analyze the semantics of the epic space on the material of the Tuvanian heroic epic. The object of the research is standards that express the space appearing in the texts of the Tuvanian heroic epic. By the method of continuous sampling 21 texts of the Tuvan epic works are analyzed, which discuss the frequency and variability of these standards. For example, the standards that are found in the texts of heroic epics are connected with the way of life, traditional economy, worldview and of Tuva. The results can be used to describe the national-cultural specificity of the language picture of the Tuvan people.

Key words: convention, language, heroic epic, epic, space, and frequency.

М.В. Ондар, аспирант каф. тувинской филологии и общего языкознания, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mengi89@yandex.ru

СТАНДАРТЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ПРОСТРАНСТВО, В ТЕКСТАХ ТУВИНСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-34-01033.

В статье предпринята попытка анализировать семантику эпического пространства на материале тувинского героического эпоса. Объектом исследования являются стандарты, которые выражают пространство, встречающиеся в текстах тувинского героического эпоса. Методом сплошной выборки был проанализирован 21 текст тувинских эпических произведений, в которых рассматриваются частотность и вариативность данных стандартов. На примере стандартов, которые встречаются в текстах героического эпоса, мы видим, что эпическое пространство связано с укладом жизни, традиционным хозяйством, мировосприятием и мировоззрением тувинцев. Результаты работы могут быть использованы при описании национально-культурной специфики языковой картины тувинского народа.

Ключевые слова: стандарт, язык героического эпоса, эпическое пространство, частотность.

Категории пространства в лингвистике и средствам выражения пространственных отношений в сибирских тюркских языках посвящено немало работ, среди которых следует отметить исследования И.А. Невской «Пространственные отношения в тюркских языках Южной Сибири (на материале шорского языка)» [1], Н.Ч. Серээдар, Е.К. Скрибник, М.И. Черемисиной «Структурно-семантическая организация предложений наличия, локализации, количества и отсутствия в тюркских языках Южной Сибири» [2], содержащие описание моделей системы локативных конструкций в элементарном простом предложении. В шорском языке выявлению и описанию категории пространства в героическом эпосе в рамках лингвокультурологического аспекта посвящена научная статья Д.М. Токмашева «Категория пространства в шорском героическом эпосе: лингвокультурологический аспект» [3]. В данной работе выделяется условно-реальное и мифическое пространство, из которых условно-реальное пространство является наиболее разработанным, в котором рассматриваются лексемы, характеризующие ландшафтные и водные объекты, чем мифическое. На материале хакасского современного языка имеется работа А.Н. Чугунковой «Категория пространства в хакасском языке (в сравнительно-типологическом аспекте)» [4], алтайского языка – Т.Е. Орсуловой «Послелого и служебные имена в алтайском языке» [5].

На материале тувинского языка на данный момент имеются работы Н.Я. Сагаан «Система средств выражения пространственных отношений в тувинском языке» [6], в которой рассмотрены послелого и служебные имена, выражающие пространственные отношения; А.Б. Хертек «Значения локальных падежей в тувинском и хакасском языках» [7], которая посвящена исследованию значений локальных падежей в тувинском и хакасском языках; В.С. Барыс-Хоо «Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке: в сопоставительном аспекте» [8], которая рассматривает глаголы движения в тувинском языке в рамках сопоставительного подхода; Ш.Ю. Кужугет «Лексико-семантическое поле 'природное время' в прозе К.-Э.К. Кудажы» [9]. Последняя работа, хотя и посвящена описанию языковых средств, выражающих художественное время, в ней имеются сведения и о средствах выражения пространства в художественных произведениях писателя К.-Э.К. Кудажы. Анализу именных лексем с пространственной семантикой (конкретно – элементов ландшафта) в тексте героического эпоса «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» посвящены научные статьи В.С. Барыс-Хоо «Отражение категории пространства в тувинском языке (на материале героического эпоса «Боктуг-Кириш, Бора-Шээлей)», А.Б. Хертек «Категория пространства в тувинских фольклорных текстах» (на материале героических эпосов и сказок).

Несмотря на активные исследования категории пространства на материале тувинского языка, структура и семантика эпического пространства, выраженная с помощью стандартов и клише, не была объектом специального исследования в тувиноведении, этим и объясняется новизна данного исследования.

С помощью метода сплошной выборки стандартов и клише, отражающие пространство, был проанализирован 21 текст. При рассмотрении средств выражения семантических особенностей стандартов и распределении лексического материала, был учтен сюжет героического эпоса, и мы руководствовались данным сюжетным порядком текста.

Как фактор культурно-исторический, тувинский героический эпос начинается с описания кочевого образа жизни и скотоводческого типа хозяйствования.

**Арзайтының арызынга ала-була чылгызын хавыар,
Өвүрүңге өле-була чылгызын хавыар**

арзайты=ның ары=зы=н=га ала=була чылгы=зы=н хавыр=ар
арзайты=GEN север=3POSS= INFIX =DAT разные ко-
ни=3POSS=INFIX выпасать=PrP

өвүр=ү=н=ге өле=була чылгы=зы=н хавыр=ар
южный=3POSS=INFIX=DAT пегий кони=3POSS=INFIX выпасать=PrP

'Кони разных мастей, выпасаемые на южном склоне,
И многие тысячи пегих коней,
Выпасаемые на северном склоне'

По частоте употребления в одном тексте данный стандарт используется один раз в начале текста эпоса.

1. Арзайтының арызынга

**Ала-була чылгызын хавырып,
Өвүрүңге өле-була чылгызын**

Чылгылаар чүвөң иргин. (алдын-чаагай)

арзайты=ның ары=зы=н=га ала=була чылгы=зы=н хавыр=ып

арзайты=GEN север=3POSS= INFIX =DAT разные ко-
ни=3POSS=INFIX выпасать=PrP

өвүр=ү=н=ге өле=була чылгы=зы=н хавыр=ар
южный=3POSS=INFIX=DAT пегий кони=3POSS=INFIX выпасать=PrP

'Кони разных мастей, выпасаемые на южном склоне,
И многие тысячи пегих коней,
Выпасаемые на северном склоне'

2. Арзайтының аар ийинге сыңмас ала-була чылгылыг,
Өвүрүңге сыңмас өле-була чылгылыг

В последнем варианте вместо лексемы *ары*, которая находится в составе стандарта, использовано словосочетание *аар ий* 'северный склон'.

Жилища тувинцев, как правило, всегда располагались на возвышенных местностях. Такая местность помогала сохранить домашний скот и контролировать количество голов, ориентируясь на пределы и границы определенного пространства:

1. Өвүрүңге деңнеп-чиңнеп хавыар өле-була чылгылыг,

Арызында деңнеп-чиңнеп хавыар ала-була чылгылыг

Өвүр=ү=н=ге деңне=п=чиңне=п хавыр=ар өле=була чылгы=лыг

Южный=3POSS=INFIX=DAT равно=CV=считать=CV выпасать= PrP пегий кони=POSSV

Ары=зы=н=да деңне=п=чиңне=п хавыр=ар ала=була чылгы=лыг

Север=3POSS= INFIX=LOC равно= CV=считать= CV выпасать= PrP полосатый кони=POSSV

'Имел пегих коней, выпасаемые в южной стороне,
Имел полосатых коней, выпасаемые в северной стороне'

2. Өвүрүңде чиңнеп хавыар өле-булалыг-даа,

Арызында чиңнеп хавыар арбын-түмөн алалыг-даа

чүмези иргин

3. Арзайтының аар ийинге деңнээр ала-була чылгылыг,

Өвүрүңге деңнээр өле-була чылгылыг

букв. 'Имел пегих коней, которые выпасаются на южной стороне и количество голов равняются её площади. Имел полосатых коней, которые выпасаются на северной стороне и количество голов равняются её площади'.

Особое внимание привлекают при описании образа жизни тувинцев лексемы в составе стандарта *ары* и *өвүр*, которые обозначают северный и южный склоны горы. По Б.И. Татаринцеву, «...ары 'северный склон горы' происходит от монгольского языка, 'спина, задняя сторона, задняя, северная сторона горы'» [10,

с. 142]. В настоящее время указанная лексема редко используется тувинцами в повседневной жизни, однако жители Улуг-Хемского района часто используют её для обозначения не как части горы, а для как части света.

Кочевой образ жизни предполагает обязательно в четыре сезона года перемещаться на летнее, осеннее, зимнее, весеннее стойбища. Для именования этих стойбищ используются лексемы *кыш=та=г* 'зимнее стойбище', *чаз=а=г* 'весеннее стойбище', *чай=ла=г* 'летнее стойбище', *күз=е=г* 'осеннее стойбище', образованные от названия четырех времен года. В текстах из этих 4 лексем используются слова *чайлаг*, *кыштаг*, которые используются в составе стандартов, а лексемы *чазаг* и *күзег* не встречаются.

Арзайтының өвүр талазы чайлаглыг,
Арзайтының ары талазы кыштаглыг.

Арзайты=нын өвүр тала=зы чай=лаг=лыг

Арзайты=GEN южный сторона=3POSS лето=POSSV=POSSV

Арзайтының ары тала=зы кыш=таг=лыг

Арзайты=GEN север сторона=3POSS зима=POSSV=POSSV

'Имел летнюю стоянку в южной стороне горы Арзайты,

Имел зимнюю стоянку в северной стороне горы Арзайты'

За указанными стандартами идет описание жилища главного героя. Для описания жилища главного героя используется стандарт *тос каът шил бажың* 'девятиэтажный стеклянный дом'. Данный стандарт встречается в 7 текстах, а в 5 случаях используются его варианты:

1. *тос каът сөөк бажың* 'девятиэтажный костяной дом'

2. *тос каът демир бажың* 'девятиэтажный железный дом'

В тексте эпоса «Арзылаң-Кара аъттыг Чечен-Кара мөгө» стандарт используется с повторяемостью в 5 раз, а в остальных текстах по 1 разу. Это объясняется тем, что данный стандарт используются с целью описания образа главного героя.

Таким образом, вариативной частью данного стандарта являются лексемы, обозначающие строительный материал: *шил* 'стекло', *сөөк* 'кость'.

Также для описания жилища используется стандарт *тозан аът долганып четпес доңулчак ак өргөз* 'круглая белая юрта, которую девятью коней не могут обходить', который встречается в 6 текстах. Определение *тозан аът долганып четпес доңулчак* ак усиливает размер юрты, обозначая тем самым состоятельность героя.

В двух текстах данный стандарт встречается как *тос аът долганып четпес өргөз* 'юрта, которую девять коней не могут обходить' в тексте эпоса «Элестей ашак» (сказитель – Ооржак Чанчы-Хөө) и *тос аът долганып четпес доңулчак ак өргөз* 'круглая белая юрта, которую девять коней не могут обходить' в тексте эпоса «Хан-Күчү-Маадыр» (сказитель Монгуш Хүргүл-оол).

Также встречается стандарт, в составе которого используется диалектное слово *доңулчак* 'круглый', характерное для исполнителя эпоса. В трех текстах «Хан-Хүлүк» (сказитель – Дондук Салчак), «Тавын-Хаан» (сказитель – Монгуш Хүргүл-оол) и «Элестей ашак» (сказитель – Ооржак Чанчы-Хөө) стандарт передается как *тозан аът долганып четпес доңулчак ак өргөз* 'круглая белая юрта, которую девятью коней не могут обходить'. Следует отметить, что в последнем тексте сказитель использует оба варианта данного стандарта, в составе которого присутствуют лексемы и *доңулчак*, и *доңулчак*.

Лексема *өргөз*, которая находится в составе стандарта *тозан аът долганып четпес доңулчак ак өргөз*, обозначает по толковому словарю тувинского языка, «резиденция, ставка, жилище высокопоставленного лица» (словарь), встречается в составе еще одного стандарта, встречающегося в двух текстах. В тексте эпоса «Чечен-Кара мөгө» данный стандарт используется 3 раза, а в тексте эпоса «Хан-Хүлүк» встречается также – 3.

В тексте эпоса «Алдай-Буучу» вместо стандарта *тозан аът долганып четпес өргөз* 'юрта, которую девятью коней не могут обходить' сказитель для усиления значения рассказываемого объекта использует следующее прилагательное: *чыжыр алдын* 'чистое золото'. В стандарте *тозан аът долганып четпес чыжыр алдын өргөз* 'слишком блестящее золотая юрта, которую не могут обходить девятью коней' прилагательное *чыжыр* обозначает *слишком дорогое жилище*. Употребление прилагательного *чыжыр алдын* является индивидуальностью языка сказителя. Согласно С.М. Орус-оол, такое отношение народа к красивым вещам объясняется тем, что они хотя бы представить жизнь простого народа намного лучше, чем было на самом деле [11, с. 280]. Хотим согласиться с ней, потому как во всех текстах с большей повторяемостью употребляется лексема *өргөз*, которая находит-

ся в составе вышеуказанных стандартов, хотя тувинцы жили с давних времен в юртах. Следует отметить, что лексемами *өргөз* 'юрта' и *өг* 'юрта' именуют один и тот же объект, однако лексема *өргөз* передает значение богатства больше, чем лексема *өг*. В тексте эпоса «Улуг-Хаан», для усиления значения объекта сказитель использует прилагательное *улуг* 'большой' с частицей – *ла*: *улуг-ла ак өг* 'большая юрта'. Данный стандарт используется два раза, с помощью которого характеризуется размер и качество жилища. Итак, вариативной частью данного стандарта, характеризующего размер и качество жилища, используются числительные: *тозан* 'девятью' и *тос* 'девять', прилагательные *доңулчак* (*доңулчак*) 'круглый', *чыжыр алдын* 'слишком золотое'.

Ориентация в пространстве передается при помощи стандартов *чиге соңгу чүк* 'точное направление на север', *чиге мурнуу чүк* 'точное направление на юг', *чиге барыын чүк* 'точное направление на запад'.

Стандарт *чиге мурнуу чүк* 'точное направление на юг', представляющий южное направление, в 7 текстах. А стандарт *чиге соңгу чүк* 'точное направление на север', представляющий северное направление, встречается в 14 текстах, в тексте эпоса «Хан-Хүлүк» данный стандарт используется в 15 раз, а в тексте «Хан-Күчү-Маадыр» используется 2 раза.

Для обозначения восточной стороны света используется стандарт *хүн үнер чүк* 'сторона, откуда восходит солнце'. В 5 текстах данный стандарт встречается без изменений, кроме случая, где в тексте «Хөөкүй-Кара» (сказитель – Тюлюш Баазаңай) использовано наречие *чиге* 'прямо': *чиге хүн үнер чүк* 'прямо та сторона, откуда восходит солнце'.

Значение западной стороны света передается при помощи стандарта *чиге барыын чүк* 'точное направление на запад'. Данный стандарт имеет следующий вариант *барыын башкы чүк* 'начальная сторона запада'. Данный стандарт встречается в героических эпосах, сказителем которых является Тюлюш Баазаңай из Улуг-Хемского кожууна.

В языке текстов, исполненных сказителем Баазаңай Тюлюшем, выделяется следующий стандарт *чиге барыын буруңгу чүк* 'точное направление на далекую сторону запада', который является одним из вариантов стандарта *чиге барыын чүк* 'точное направление на запад'. Указанный стандарт встречается только у вышеупомянутого сказителя. Однако в трех случаях встречается стандарт *чиге буруңгу чүк* 'точное направление на далекую сторону'.

Так, ориентация по сторонам света в текстах передается с помощью наречия *чиге* 'прямо', обозначающего только прямое и конкретное направление.

Как отмечает В.С. Ондар в своей научной статье, в текстах героического эпоса элементы водной стихии являются не только способом ориентации в пространстве, но и служат преградой на пути героя [12]. Так для описания преграды, которую предстоит выполнить главному герою, используется стандарт *карак четпес калчаа далай* 'неоглядное бешенное море' и *чиңге кара хем* 'тонкая черная река'. В 3 текстах по 2 раза в одном тексте встречается стандарт *карак четпес калчаа далай* 'неоглядное бешенное море', в тексте эпоса «Танаа-Херел» используется стандарт *кара шалбаа далай* 'черное лужообразное море', который повторяется в данном тексте 4 раза.

Также стандартом *чиңге кара хем* 'тонкая черная река' обозначают преграду, который встречается в 4 текстах. В тексте эпоса «Чечен-Кара мөгө» встречается стандарт *кашпал кара хем* 'глубокая черная река'. В данном случае вариативной частью является определения *чиңге* и *кашпал*.

Также для ориентации в пространстве используется стандарт *дедир аастыг кара куй* 'черная пещера с обратным входом'. В этой пещере главный герой всегда находит свою одежду, военные снаряжения, а также конское убранство.

По толковому словарю тувинского языка, «*куй* – *чер алдын-да, даг, хая ийинде кирер аастыг ханы, хос чер*» [13] 'пещера – углубление, отверстие с входом на скалах и горах'. В данном случае прилагательное *кара* 'черный' усиливает значение лексемы *куй* 'пещера'.

Еще одно название возвышенности – *тей* 'холм' представлено при помощи лексемы *Болчайтылыг Бора-Тей* 'серая гора, откуда ведется наблюдение'. Б.И. Татаринцев отмечает, что *Болчайтылыг Бора-Тей* 'серый холм назначенных встреч' при переводе монгольского наименования к компоненту *boljayatij* был присоединен аффикс обладания – *лыг* [10, с.245]. Также в этимологическом словаре указанного автора *Болчайтылыг Бора-Тей* переводится на русский язык по ТРС как 'серая гора, откуда

ведется наблюдение', однако он соглашается с раннее приведенным вариантом перевода как 'назначать свидание, встречу'. С учетом структуры текста и значения использования данного стандарта, его переводу более подходит, на наш взгляд, первый вариант.

Среди всех стандартов, которые обозначают пространство, по частоте употребления и вариативности компонентов выделяется стандарт, в составе которого находится лексема *хову* 'степь'. В 16 текстах из 21 встречается следующие стандарты:

1. *карак четпес сарыг хову* 'неоглядная желтая степь'. Данный стандарт является самым частотным и встречается в 7 текстах без изменений компонентов, кроме текста эпоса «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» (сказитель – Ооржак Маңнай). В данном тексте встречается пример *карак четпес чиргилчинниг сарыг хову* 'неоглядная желтая степь, покрытая маревом'. Хотим отметить, что определение *чиргилчинниг* 'с маревом' часто встречается в текстах эпоса, в нашем случае в 3 текстах используются примеры, в составе которых имеется данное определение. В сказании данный стандарт встречается как *карак четпес дөвүзүн сарыг хову* 'неоглядная спускающаяся желтая степь'.

2. Ещё одним из распространенных стандартов считается стандарт *улуг сарыг хову* 'большая желтая степь', который встречается в 7 текстах. В рамках одного текста данный стандарт используется в среднем 3 раза. Частотность употребления стандарта в одном тексте колеблется от 1 до 6 примера.

Хотим отметить пример, который встречается в тексте эпоса «Бокту-Кириш, Бора-Шээлей» (сказитель – *Иргит Ширинен*) и передающийся при помощи синтаксического параллелизма:

*Сагыш-биле сактып четпес,
Сааскан ужуп четпес
Сарыг хову
'Желтая степь,
С умом не перелетишь,
Сорока не долетит'*

В зависимости от употребления данного примера в тексте, мы не сможем его отнести к стандартам, однако хочется отметить индивидуальную особенность языка сказителя.

В текстах эпоса встречается еще один стандарт, который выполняет функцию преграды в сюжете эпоса *чылан өтпес шыргай арыг* 'лес, непроходимый змею'. В тексте эпоса «Танаа-Херел» данный стандарт встречается 5 раз, 1 раз как *чылан өтпес шыргай арга* 'лес, непроходимый змею'. При прибавлении аффикса –га выпадает беглый гласный, вследствие чего изменяется структура слова. В тексте эпоса «Улуг-Хаан» данный стандарт встречается в 2 раза. Итак, самым частотным по употреблению в рамках одного текста является первый стандарт.

Согласно В.Я. Проппу, пространство в эпосе является явлением относительным «...пространство в эпических произведениях познается в действии (передвижении)...» [14]. Данная трактовка полностью отражена в следующих стандартах, обозначающих движение главного героя:

*Бедик черниң белин бастырып,
Чавыс черниң бажын бастырып
бедик чер=ниң бел=и=н бас=тыр=ып*

высокий земля=GEN косогор=POSSV=ACC ступать=IMP=CV2

чавыс чер=ниң баж=ы=н бас=тыр=ып

низкий земля=GEN голова= POSSV=ACC ступать=IMP=CV2

'Ступал склоны высоких гор,

Ступал склоны низких гор'

С помощью стандартов *бедик черниң бели* – букв. 'склоны высокой земли' и *чавыс черниң бажы* – букв. 'склоны низкой земли' передается быстрое движение героя, благодаря которым герой выполняет большие расстояния. Данный стандарт встречается в 4 текстах:

1. *Бедик черниң бели-биле,
Чавыс черниң бажы-биле*

Бедик чер=ниң бел=и=биле

Высокий земля=GEN косогор=POSSV=..

Низкий земля=GEN голова= POSSV=..

'Где высокие горы – по склонам ступал,

Где низкие горы – по вершинам ступал'

2. *Бедииниң белин бастырып,
Чавызының бажын бастырып*

Беди=и=ниң бел=и=н бас=тыр=ып

Чавыз=ы=ның баж=ын бас=тыр=ып

'Ступал склоны высоких [гор],

Ступал склоны низких [гор]'

В данном случае прилагательные *бедик* 'высокий' и *чавыс* 'низкий' употребляются в значении существительного, который имеет аффикс родительного падежа – *ның*.

3. *Бедик-бедик черлерниң белин бастырып,
Чавыс-чавыс черлерниң бажын бастырып*

Бедик=бедик чер=лер=ниң бел=и=н бас=тыр=ып

Чавыс=чавыс чер=лер=ниң баж=ы=н бас=тыр=ып

'Ступал склоны высоких-высоких гор,

Ступал склоны низких-низких гор'

В последнем примере лексема *чер* 'земля' в составе стандарта использована во множественном числе. А прилагательные *бедик* и *чавыс* используются с повторением для значения усиления признака: *бедик-бедик* 'высокий-высокий' и *чавыс-чавыс* 'низкий-низкий'.

Таким образом, в тексте тувинского героического эпоса мы встречаем 15 стандартов, которые отражают значение пространства. Из примеров видно, что самым частотным по употреблению во всех текстах и в рамках одного текста является стандарт, в составе которого использована лексема *хову* 'степь'. По нашему мнению, использование данного стандарта с высокой частотностью объясняется образом жизни тувинского народа, который ведет по настоящее время кочевой образ жизни.

По нашему мнению, использование данного стандарта с высокой частотностью объясняется, прежде всего, укладом жизни тувинского народа и типом хозяйствования – отгонным скотоводством, непременным условием которого является наличие достаточного количества пастбищ для выпаса скота. Поэтому степь для тувинца-кочевника имеет жизненно важное значение. Также сам ландшафт Тувы, центральная часть которой занимают степи, также приспособлено для ведения кочевой скотоводства с сезонной перекочевкой с постоянной переменой пастбищ.

Библиографический список

1. Невская И.А. *Пространственные отношения в тюркских языках Южной Сибири (на материале шорского языка)*. Новосибирск, 2005.
2. Серээдар Н.Ч., Скрибник Е.К., Черемисина М.И. *Структурно-семантическая организация предложений наличия, локализации, количества и отсутствия в тюркских языках Южной Сибири*. Новосибирск, 1996.
3. Токмашев Д.М. Категория пространства в шорском героическом эпосе: лингвокультурологический аспект. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2012; 3: 40 – 50.
4. Чугункова А.Н. *Категория пространства в хакасском языке (в сравнительно-типологическом аспекте)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2008.
5. Орсулова Т.Е. *Послелого и служебные имена в алтайском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2001.
6. Сагаан Н.Я. *Система средств выражения пространственных отношений в тувинском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1998.
7. Хертек А.Б. *Значения локальных падежей в тувинском и хакасском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2008.
8. Барыс-Хоо В.С. *Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке: в сопоставительном аспекте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2006.
9. Кужугет Ш.Ю. *Лексико-семантическое поле 'природное время' в прозе К.-Э.К. Кудажы*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2015.
10. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000.
11. Орус-оол С.М. *Тувинские героические сказания: поэтика, структура, текстология*. Новосибирск: Наука, 1997.
12. Ондар В.С. Отражение категории пространства в тувинском языке (на материале героического эпоса «Боктуг-Кириш, Бора-Шээлей»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 2 (56): 129 – 134.
13. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2011.

14. Пропп В.Я. *Поэтика фольклора. (Собрание трудов В.Я. Проппа)*. Москва: Лабиринт, 1998: 152.
15. Хертек А.Б. Категория пространства в тувинских фольклорных текстах (на материале героических эпосов и сказок). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2015; 1: 326 – 329.

References

1. Nevskaya I.A. *Prostranstvennye otnosheniya v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoj Sibiri (na materiale shorskogo yazyka)*. Novosibirsk, 2005.
2. Ser'e'dar N.Ch., Skribnik E.K., Cheremisina M.I. *Strukturno-semanticheskaya organizatsiya predlozhenij nalichiya, lokalizatsii, kolichestva i otsutstviya v tyurkskikh yazykakh Yuzhnoj Sibiri*. Novosibirsk, 1996.
3. Tokmashev D.M. Kategoriya prostranstva v shorskom geroicheskom `epose: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2012; 3: 40 – 50.
4. Chugunekova A.N. *Kategoriya prostranstva v hakasskom yazyke (v sravnitel'no-tipologicheskome aspekte)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2008.
5. Orsulova T.E. *Poslelogi i sluzhebnye imena v altajskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2001.
6. Sagaan N.Ya. *Sistema sredstv vyrazheniya prostranstvennykh otnoshenij v tuvinskom yazyke*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1998.
7. Hertek A.B. *Znacheniya lokal'nykh padezhej v tuvinskom i hakasskom yazykakh*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2008.
8. Barys-Hoo V.S. *Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov dvizheniya v tuvinskom yazyke: v sopostavitel'nom aspekte*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2006.
9. Kuzhuguet Sh.Yu. *Leksiko-semanticheskoe pole 'prirodnoe vremya' v proze K.-`E.K. Kudazhy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
10. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000.
11. Orus-ool S.M. *Tuvinskie geroicheskie skazaniya: po `etika, struktura, tekstologiya*. Novosibirsk: Nauka, 1997.
12. Ondar V.S. *Otrazhenie kategorii prostranstva v tuvinskom yazyke (na materiale geroicheskogo `eposa «Boktug-Kirish, Bora-Sh`e`elej)*. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 2 (56): 129 – 134.
13. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2011.
14. Propp V.Ya. *Po`etika fol'klora. (Sobranie trudov V.Ya. Proppa)*. Moskva: Labirint, 1998: 152.
15. Hertek A.B. Kategoriya prostranstva v tuvinskih fol'klornykh tekstakh (na materiale geroicheskikh `eposov i skazok). *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2015; 1: 326 – 329.

Статья поступила в редакцию 23.10.17

УДК 821. УДК 7.072.2

Ponomareva G.B., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Museum-Flat of Dostoevsky in Moscow (Department of the State Literary Museum) (Moscow, Russia), E-mail: dostoevskij_f_m@mail.ru*

DOSTOEVSKY AND THE WORLD LITERATURE IN THE ART OF VITALY LINITZKY-PAINTER. The article deals with phenomenon of V. Linitzky – his field is graphic arts and painting; he declared himself in the USSR as a religious painter. His series of illustrations to “Poor Folk”, “White Nights”, “The Humiliated and Insulted”, “The Dream of a Ridiculous Man”, “The Brothers Karamazov” by Dostoevsky did not find the printing embodiment. Although they had been created several decades earlier and tested by time they are published recently in the separate edition (“Linitzky-painter as illustrator of Dostoevsky”. Album. Moscow: Russkiy mir, 2017. The author-compiler Ponomareva G.B.). The article deals with the whole complex research of works by Linitzky as an illustrator. The range of his appeals to the well-known works of the world literature is very wide: Russia, The West, The East. The purpose of the article is an analysis of the works by Linitzky, who solves a religious problem of art on the whole in the conditions of its complete secularization, broken connection with the religious cult, his spiritual works direct to the highest reality, open Divine presence and report about it in symbols and metaimages, especially in the connection with the conceptual pictorial interpretation of Dante and Dostoevsky, the painter grew up under the spiritual influence of the great writer. V. Linitzky finds the pictorial equivalent for metaphysics of Dostoevsky: the invisible is given as visible. The author put emphasis on the ontology of the black and the white: they couldn't be simply colors, but they come into collision in spiritual and valuable depths, which could be discovered through the Bible (the Light and the darkness; John 8: 35, 12, 23). In the article is investigated how other phenomena of the world literature – N. Gogol, L. Andreyev, S. Zweig, Akutagawa – have addressed the painter to the depths of human life, when in the world, in Europe especially, in XX century there was the ideological and philosophical basement, given by Nietzsche: “The God is dead”. The images of the painter-illustrator were solved in the collision between the life and the death. In the article the new material is generalized, the author put it into scientific circulation for the first – the pictorial world of Linitzky is not really understood. This work takes place on the boarding line – between science of literature and science of arts. The approach of the author may have interest for specialists in these two fields as minimum.

Key words: religious painter, metaphysics of Dostoevsky, Dante, ontology of black and white colors, synergy, symbol, expression, borderline of life and death in worlds of N. Gogol, L. Andreyev, S. Zweig, Akutagawa.

Г.Б. Пономарева, канд. филол. наук, зав. «Музеем-квартирой Ф.М. Достоевского» в Москве (Отдел Государственного литературного музея), г. Москва, E-mail: dostoevskij_f_m@mail.ru

ДОСТОЕВСКИЙ И МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИСКУССТВЕ ХУДОЖНИКА В. ЛИНИЦКОГО

Статья посвящена феномену В. Линицкого, графика и живописца, открыто заявившего в СССР о себе как религиозный художник. Его иллюстративные серии к «Бедным людям», «Белым ночам», «Униженным и оскорбленным», «Сну смешного человека», «Братьям Карамазовым» Достоевского не нашли книжного воплощения, хотя, созданные десятилетиями ранее, проверенные временем, они недавно опубликованы отдельным изданием (альбом «Художник Линицкий – иллюстратор Достоевского» (М.: Русский мир, 2017. Автор-составитель Пономарева Г.Б.)). Статья посвящена вообще комплексному исследованию иллюстраторского творчества этого художника, диапазон обращений которого к выдающимся произведениям мировой литературы очень широк: Россия, Запад, Восток. Целью статьи является анализ творчества В. Линицкого, решающего религиозную проблему искусства вообще в условиях его полной секуляризации, нарушений связи с религиозным культом; его творчество, пронизанное духовностью, устремлено к высшей реальности, открывает Божественное присутствие и доносит его символами и метаобразами, особенно это очевидно с концептуальной изобразительной интерпретацией Данте и Достоевского, под духовным воздействием последнего художник формировался. В. Линицкий находит изобразительный эквивалент метафизики Достоевского, незримое дано зримо. Автор статьи акцентирует в графике Линицкого онтологию черного и белого как не просто цветов, но вступивших в коллизию миросозерцательно-ценностной глубины, что может приоткрыться с

Евангелием (Свет и тьма; Ин.: гл. 8, ст. 35, 12, 23). В статье прослеживаются как другие явления мировой литературы – Гоголь, Л. Андреев, С. Цвейг, Акутагава – обращали художника к безднам человеческой жизни, когда в мире, в Европе, особенно в XX веке, мирозерцательной определяющей декларировалось ницшеанское «Бог умер». Образы художника-иллюстратора решались в коллизии, между жизнью и смертью. В статье обобщен новый материал, он впервые вводится в научный оборот – изобразительный мир Линицкого еще по-настоящему не понят. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке литературоведения и искусствоведения. Взгляд автора будет интересен специалистам как минимум в этих областях.

Ключевые слова: религиозный художник, метафизика Достоевского, Данте, онтология черно-белого цвета, синергия, символ, экспрессия, пограничность жизни и смерти в мирах Н. Гоголя, Л. Андреева, С. Цвейга, Акутагавы.

Творчество Линицкого – особый изобразительный мир, нами еще по-настоящему непонятый. Но очевидно одно: этот мир вызывает ощущение вечного и бесконечного – Божественного присутствия. В нем зрима устремленность к Небу; Земля и земное как предстояние к Высшему. Искусству Линицкого подведем контекст духовных и исторических моментов, когда человечество оказывается на грани хаоса и на перепутье. «Чем надлежит быть вселенной – зверинцем или храмом?» – так в Первую мировую войну ставил вопрос кн. Евг. Трубецкой, обращаясь к средневековой русской иконописи, её «вечному содержанию», художественно доносящему высокий смысл жизни, духовный идеал «мирообъемлющего храма». «...современный хаос сложен и даже как бы освящен культурой <...> Это – неслыханное от начала мира порабощение духа – озверение, возведенное в принцип. <...> Достоевский сказал, что «красота спасет мир». Развивая ту же мысль, Соловьев возвестил идеал «теургического искусства» <...> мысль о целющей силе красоты давно уже живет в идее явленной и чудотворной иконы!» [1; с. 40, 41, 42]. Свободу от «тяжкого плена» и религиозное вдохновение мы и видим в живом и страстном искусстве Линицкого. При этом указать на каких-либо его предшественников или последователей трудно, если не невозможно, правда, его причисляют к Венской школе фантастического реализма и visionary art, что сам художник отрицает и не признает. Но безусловно то, что творческий метод Линицкого являет пересмотр отношения к духовному в искусстве вообще, когда оно в глубоком смысле становится религиозной практикой художника. И здесь он идет путем автора «Братьев Карамазовых», решавшего «сознательно и бессознательно» вопрос о «существовании Божием», признавшегося, что в этом романе, ставшем для него итогом в его духовной жизни и судьбе, «много в нем легло меня и моего». И Линицкому, последовательному и бескомпромиссному на его духовном пути, с опытом впечатлений и потрясений, был близок и понятен Алеша Карамазов, над изобразительным образом которого много работал. С молодости ища полного и прямого мирозерцательного, духовного воплощения и реализации, Линицкий принял монашество и священство. А его творчество становилось исповедальным.

Художник, выстраивая свою жизненную и творческую судьбу, сделал выбор, не уводящий от изначальной органической природы искусства – культуры вообще: религиозный культ – колыбель, духовная родина её. Основные элементы культуры, высшие достижения её, включая те, что известны в христианском искусстве Средних веков и раннего Возрождения, имели сакральный характер. Своим творчеством Линицкий решал религиозную проблему искусства. В современности, с её тотальной секуляризацией, изменились отношения культа и обособившегося от него искусства. Теперь область культа уже не получает подлинного и глубокого художественного обогащения и новых обретений; ей все больше приходится пользоваться услугами «художественной промышленности» с её более или менее «поверхностным эстетизмом и стилизацией, т.е. в сущности, подделками и суррогатами, жить без своего искусства» [2; с. 327]. Что касается самого искусства, то в нем, по мысли религиозных философов, «тайна молитвенного вдохновения» утеряна и вновь еще не обретена. Творчество Линицкого заключает в себе мистическую глубину жизни как всегда ощущаемую и мыслимую, хотя бы и особо выраженную, будь то его иллюстративная графика или живопись. Его творчество стремится воссоздать нарушенную связь с религиозным культом, – и через то, к чему искусство имеет прямое касательство, – красоту. И если автономное секуляризованное искусство осознает и заявляет себя создателем красоты и сосредоточивается на решении исключительно эстетических задач, задач формы, её обновления, то существует и другое основополагающее красоты, Красоты трансцендентной, Божественно данной, а искусство как не создающее и не источник её – лишь являет эту Красоту. Не творец её и сам художник. И таково *sredo* Линицкого [3; с. 167-178]. Его творчество, пронизанное духовностью,

устремлено к высшей реальности и доносит её символами и метаобразами. Символическое искусство не разрывает связи двух миров: оно есть мост от низшей реальности к высшей, – и это очевидно в его творчестве. У него не происходит расщепления формы, с которой так любят экспериментировать современные художники, в рамках которой они ищут новизну и развитие искусства. В этом искусстве давно произошла деформация образа человека. Линицкий же его сохраняет и видит в нем – образ и подобие Божие, и он целостен. В этом смысле Линицкий-художник консервативен. В то же время его поиск привел к новому духовному наполнению искусства вообще, особому донесению Божественного присутствия, единого для Неба и Земли.

В важнейших вехах его графического искусства постепенно выявлялась онтология черно-белого как не просто цветов, и они вступали в коллизию мирозерцательно-ценностной глубины, что может приоткрыться с Евангелием: «... люди более возлюбили тьму, нежели Свет, потому что дела их были злы». И Свет неотделим от Неба, он и жизнь, и свидетельство о Христе, а Бог-Отец есть источник Света. «Он был светильник горящий и светящийся» «Я Свет миру; кто последует за Мною, тот не будет ходить во тьме, но будет иметь Свет жизни». «Доколе Свет с вами, веруйте в Свет, да будете сынами Света». (Ин.: гл. 8, ст. 35, ст. 12, ст. 23).

Свет и огонь в творчестве Линицкого часто неразлучны, горящая свеча входит в символику Высшего. И человек, даже если он обращен к этому Высшему, не видится художнику в умиротворяющем созерцании, но в духовном горении и озарении Светом. Линицкому близка духовная парадигма «Огонь-Свет, Свет-Огонь», где огонь, очищающий души, – «Божество есть» – так у преп. Симеона Нового Богослова. Озарение Божественным Светом и состояние духовного горения как силы спасения и преобразования в человеке – заключены и в графическом и живописном искусстве Линицкого.

Вершиной его книжной графики стало иллюстрирование Достоевского (нач. 1960-х гг.). Рождавшийся в Линицком религиозный художник – более всего под воздействием Достоевского – принял его спиритуальный взгляд на человека: он, человек, не может воплотиться, ограничиться земным. Художническое освоение Достоевского, что отвело Линицкому особое место в иллюстрировании великого писателя, – можно обозначить как «Запредельное видение мира Достоевского».

Средневековую одухотворенность и грандиозность образов «Ада» Данте, Линицкий сохраняет и даёт их вполне современную изобразительную интерпретацию и трансформацию. Художник сочетает средневековый кеносис с экзистенциальностью, умаляющей деперсонализацию человека. Но и в преддверии ада, подавляющего и наказующего, человек не лишен луча Божества, что приходит с явлением Вергилия. Таким видим у иллюстратора концептуальное решение образов итальянского поэта. Назовем этот творческий эпизод (1963–1970-е гг.): «Ад и луч Вергилия: мир Данте в картине».

Другие же явления мировой литературы, значительные и великие, России, Запада и Востока обращали художника к безднам человеческой жизни, когда в мире, в Европе особенно, в XX веке мирозерцательной определяющей декларировалось ницшеанское «Бог умер». Мир с отпадением человека от Бога, по словам самого художника уже в зрелые творческие годы, есть «безысходность». И этот творческий период (1950-ые – 1963) назовем: «Между жизнью и смертью: преломленные миры Гоголя, Л. Андреева, С. Цвейга, Акутагавы».

Ранее обращение Линицкого к Достоевскому вызвало решимость творчески реализоваться под этим воздействием. Графические циклы к «Братьям Карамазовым» и «Белым ночам» он подготовил как два варианта для защиты дипломной работы (1961). С исполнением её молодой художник демонстрировал творческую зрелость, новизну и смелость в изобразительном преломлении образов, идущих от писателя. И тогда, и впослед-

ствии иллюстрирование прозы Достоевского («Бедные люди», «Белые ночи», «Униженные и оскорбленные», «Сон смешного человека», «Братья Карамазовы») стало для Линицкого не только художественной, но всегда духовной задачей, он ощущал и черпал в Достоевском духовность, религиозность, мистичность и вновь и вновь обращался к нему. И один из эпизодов такого обращения, помимо иллюстрирования, написания портретов писателя, когда в 1966 г. художник создал большую серию работ (в основном по монастырской и монашеской сюжетике) по заказу режиссера Ивана Пырьева, экранизовавшего «Братья Карамазовы». Большая часть этих работ после кончины режиссера была утрачена, об их характере можно судить только по эскизам.

Вместе с Достоевским художник испытывает тот религиозно-мистический энтузиазм, который, кажется, остался далеко в Средневековье, но теперь воскрешен и явлен тогда, когда во всё Новое время не было такого духовного индифферентизма и «*tabula rasa*», что видел Достоевский уже у его современников. И он, Достоевский, «дитя века, дитя неверия и сомнений», сам сложил, вопреки «доводам противным», свой «Символ веры» (в 1854 г. в письме к Н.Д. Фонвизинной). Его личная вера питалась силой преодоления именно вопреки и несмотря на весь колоссальный опыт отрицания, накопленный человечеством и его культурой, опыт ему хорошо известный. Он всю жизнь «сознательно и бессознательно» решал вопрос о «существовании Божиим», особенно в «Братьях Карамазовых», проходя «горнило сомнений» – так он прояснял в себе непреодолимое «непосредственное влечение к Христу», чудотворной красоте Его личности.

Иллюстрируя Достоевского, Линицкий дает его героев в предстоянии Божественному инобытию и никак в безотносительном к нему простом физическом действии – таковы духовные ситуации Мити, Ивана, Алеши Карамазовых. Незримое дано зримо. Спаситель и Инквизитор, фрагменты «Кана Галилейская», «О аде и адском огне, рассуждение мистическое», – все это особо выводится художником как бы за сюжет переживанием Божественного инобытия. Создается визуальный эквивалент метафизичности Достоевского. Мир Достоевского предстает в полноте бытия, с «мирами иными». Черный и белый цвет передает противостояние метафизических сил в человеке: «Здесь дьявол с Богом борются, а поле битвы – сердца людей», по Достоевскому. Самоумаление, самоуничтожение – у «бедных людей», несчастного Снегирева в «Братьях Карамазовых», отчасти у героев «Белых ночей» – видится художником непременно в соотношении с ощущаемо присутствующим Высшим, и он, человек, не прессируется внешней – социальной и какой-либо другой – силой и обстоятельствами. Слабая воля не самоутверждающегося – она у Линицкого, как и у Достоевского, облегчает встречу, открытое принятие Божественной воли.

Идеей преображения пронизано все творчество Линицкого, живописи и графика. В графике к «Братьям Карамазовым» дан образ Сеятеля, преображающего Землю, и этот образ преломляет, очевидно, смысл эпиграфа к роману: «Истинно, истинно говорю вам: если пшеничное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» (Евангелие от Иоанна, гл. XII, ст. 24).

Образ Мити Карамазова решен художником в экстатическом кризисе, катарсисе. Через Достоевского дошли и преломились в мироощущении художника ожидания Царствия Духа Святого и Вечного Евангелия, приходящего на смену его букве и Церкви – в России Церкви Петровой (которая «в параличе», по Достоевскому), и когда не служение священства, а духовное подвижничество монашества (с опытом русских монастырей) особо будет воздействовать на верующих. Отсюда у Линицкого такой интерес и обращение к книге «Русский инок», столь важной в «Братьях Карамазовых». Он пишет несколько разных портретов Алеши Карамазова, он делает множество портретных зарисовок монахов и монахинь, воплотившихся образами реалистическими или идеализированными.

Цвет как проявление Фаворского «белого света» с его спектральным разложением мы видим в живописи Линицкого, а в его графике с её традиционным черно-белым цветом, опять-таки ощутимо присутствие и движение сакрального света – с графика и начиналось постепенно спектральное творчество. Это пришло к Линицкому-графику также с опытом духовного постижения писателя, метод художника приблизился к «реализму в высшем смысле» Достоевского. Синергия – взаимодействие Бога и человека – фундамент православия, она есть и у Достоевского, и у Линицкого. У Линицкого сгущенная и непроницаемая чернота, взаимодействуя с бликами света, в их повышенной экспрессии и

энергетике, передают неодноплановость, неоднозначность земного.

Мы видим глубокое цветосветовое раскрытие «Бедных людей», «Белых ночей», «Униженных и оскорбленных». «Сна смешного человека». Высветленные и самостоящие перед нависшей черно-серой петербургской громадой «бедные люди» остаются со своим сердечным и идейным миром. Точно растворенное в фантазмагории грез лицо Мечтателя через «соседство сердца» встретившейся в белые ночи девушки – к её простенькому и простодушно-доверчивому личику так тянется Мечтатель – лицо его меняется. С наступившим утром оно станет печально проясневшим со следами сбывшейся в реальности на мгновение мечты. Почти почерневшее в замкнутом одиночестве лицо старика Смита («Униженные и оскорбленные») так и не увидит света, идущего из крестообразного проема далекого окна. Лицо, точнее, освещенное пол-лица «смешного человека» выступает из черноты утреннего пространства, оно еще несет душевный и духовный опыт собственной отъединенности от людей, мысленного самоубийства и пребывания в могиле, переживания земного рая на другой планете и разращения им же его обитателей, первой крови, его изгнания оттуда и, наконец, прозрение: «Я видел истину».

Стратегия визуализации «Братьев Карамазовых» – создание не просто образов, а их мистических проекций. Покажем некоторые из них.

На линогравюре «Отец семейства» (шмуцтитул) мы узнаем Федора Павловича в искривленной фигуре (черным силуэтом), точно в страхе и проклятые выступающей в отколотом пространстве: руки держатся за лафитник и графин, как держится в этом мире все его существо – за физическое и посюстороннее. Его жизненное бытие и пространство отколоты от «миров иных». Оно, бытие, пронизано страхом перед физическим концом и исходом. Во фрагменте «Дитё» фигуры закручены в вихрь, смысловым центром которого является плачущий младенец. Среди остальных узнаваем полусилуэт Грушеньки, лицо ямщика на переднем плане – в них очевиден намек на живой источник видения – Митю. В целом же этот сюжет не локален, он имеет расширительное значение, здесь страдание вселенское, воплощенное матерью и плачущим у её иссохшей груди младенцем, А над этим просматривается в пространстве – крест, не надмирный, но сопоступующий людскому страданию и объясняющий его. И это, очевидно, означает крестный путь человечества. Фрагмент «Иван и Смердяков» (к главе – «С умным человеком и поговорить любопытно») решен как момент испытания в готовности к преступлению Ивана и искушения его Смердяковым. В его лице откровенное нравственное лакейство и уродство, в жестикulations рук – они на первом плане – вся сатанинская казуистика его, лукаво мудрствующего, – зримо переданная казуистика мысли. Сам художник принял для себя от отцов-аскетов: молящийся ум не мыслит, но живет. Теперь же он передает нам в этих двоих – не молящийся ум. В портретах Алеши Карамазова художник при внешнем реалистическом изображении ведет к тайному и запредельному глубинам жизни героя. Вот перед нами почти иконописный облик послушника. Графическая манера, подчеркнутая и в ярко освещенном лице, и в абсолютной определенности и силе черного контура, вполне соответствует атмосфере образа героя, решившего для себя: «Хочу жить для бессмертия, а половинного компромисса не принимаю» [4; с. 25]. «Кана Галилейская»: полученное Алешей благословение духовно в буквальном смысле, поскольку исходит уже не от живого человека, но от его духа. Именно это показывает Линицкий, вводя несуществующую телесно, но световую фигуру старца Зосимы в изобразительное пространство. В портретах Зосимы, Паисия, Ферапонта – разные пути веры, и каждый по-разному её транслирует. И, наконец, над всеми этими судьбами художник дает выход в открыто метафизическую сферу, что мы видим во фрагменте «О аде и адском огне, рассуждение мистическое», также и в диптихе, где Спаситель сопоставлен с Великим Инквизитом (1960-1961). Мощный световой луч прорезает всё изобразительное пространство, он идет откуда-то сверху, не попадает в него закрытая и темная с католическим крестом фигура инквизитора. Пересекается же с этим лучом согбенная воплощенная от меркуровского памятника фигура самого писателя. Тем самым этот мистико-космический, глубоко мирозерцательный момент выходит за пределы прямого иллюстрирования романа. В диптихе видим, как поднятая в первосвященническом благословении кисть Инквизитора, его строгая осанка символизируют жесткую трансляцию земной власти, а мягкость и открытость Христа демонстрируют власть иного

рода. её источник трудно определить, а могущество невозможно измерить. Спаситель не навязывает свою волю миру, но как бы вбирает его в себя. То, как художник последовательно воплощал эту мысль, видно на предварительном карандашном эскизе («Образ Спасителя»), где лицо Христа – словно вогнутая зеркальная поверхность, по которой бегут блики и тени мироздания.

Над портретами Достоевского Линицкий работал в разные годы – 1961, 1962-1963, 1977, 1984, 2003, что отразило определенное духовное, мировоззренческое движение, эволюцию его самого как религиозного художника. Он предлагает трактовку новаторскую, которая достигается вполне современными средствами. Личность Достоевского при всей конкретике её изображения живет в многослойной реальности, она доносит то, что возможно с проникновением в «миры иные» и становится по сути явлением, духовным явлением. Так портреты писателя, как и его героев, вписывают Линицкий именно в русскую традицию портретного искусства. И они в то же время особо выделяют его, принявшего от Достоевского «реализм в высшем смысле». Линицкий-портретист во многом и современный «религиозный символист», каков он в живописи, по его словам.

Художник задумывал целый цикл иллюстраций к Данте, но из неосуществленного замысла остался лишь триптих к началу «Ада»: «Данте и три искушения», «Появление Вергилия и уход искушений», «Разрушенные врата ада» (холст, масло, нач. 1963-1973-х гг.). Работа над Данте проходила почти синхронно с иллюстрированием Достоевского, и нечто общее их объединяет. Художник с опытом постижения русского писателя-духовидца вновь проникает в «миры иные». Картины ада с мучениями грешников в «Божественной комедии» перед глазами Данте и Вергилия развернуты как загробное странствование в обычной для Средневековья форме, эту форму приемлет и Линицкий. Уже в известных иллюстрациях к «Аду» Гюстава Доре, выполненных в 1860-х гг. и ставших классическими, был преодолён всякий буквализм и эмпирическая поверхность в картинах и человеческих лицах, на что могла спровоцировать осязательность и выпуклость в тех кусках реальности, что донесена Данте. «Земную жизнь пройдя до половины // Я очутился в сумрачном лесу...» [5; с. 3]. Жизнь как сумрачный лес и путь блужданий в нем – аллегорические средневековые образы. Линицкий, художник XX века, спустя более, чем семь столетий, идет еще дальше (ср. с Г. Доре), усиливая условность изображенного. Три искушения Данте, аллегорически воплощенные рысью (сластолюбие), львом (гордыня), волчицей (алчность), выступают сквозь мглу и сумрачность, обступившие человека (маленькая ничтожная фигурка Данте) и потерянную в них жизнь. В «Божественной комедии» Вергилий ведет Данте через Ад и Чистилище, он символ направляющего людей разума. Иллюстрируя начало «Ада», Линицкий выставляет Вергилия как предвестника христианства, но не его живую и действующую фигуру, скорее – его дух. Явление Вергилия дается при полном отсутствии телесного его естества, но в световом столпе, осветившем человека, влекущее уход искушений – с другим световым лучом. «Иудин предел» преодолен «в горних сферах». Из «горних сфер» идет спасение и восстановление жизни у Данте – и его современного иллюстратора.

Именно во время работы над триптихом к Данте художник начал эксперименты с цветом, которые привели к оформлению его теории «спектральной идеи» (спектр – язык Вечности); это стало на пути художника к визуализации образов христианства (живописные циклы: «Времена года», «Апокалипсис», «Божественная Литургия»).

К Гоголю В. Линицкий обратился раньше, чем к Достоевскому. Тогда, когда (в студенческие 1950-ые годы) ему выпало иллюстрировать «Записки сумасшедшего», художник не достиг той отологической глубины, что пришла к нему с Достоевским. Но мирозеркальное самовыражение наметилось уже и тогда. Линицкого не влечет метафизичность Гоголя, вызывающая видимое расчленение живого, органического и целостного бытия, какое происходит у гоголевских героев с их «быть» или «казаться». Отречение от того, что есть «быть», реальность, притом реальность Божественно освященная, ведет к замещению её инобытием, в итоге замещением самого человека. Это и происходит с Поприщиным. Человек ущемленного социального сознания, чиновник Попришин превращается в своем воображении в испанского короля Фердинанда; вся личность, целиком и без остатка отказавшись от себя, воплотилась в другую. Тем самым Гоголь решал проблему заместимости человека. Исчезнувший человек – герой гоголевского мира. Это мир – почти непроясненный

и без надежды спасения. Иллюстратор Линицкий его воспринимает и доносит не иллюзорно, когда отвлекается от прямого выражения и раскрытия его метафизичности как исключительного мира зла. На первом плане его гравюры в дереве, исполненной в сложной композиции, видим несчастного, загнанного болезнью Поприщина – он в специфическом антураже психлечебницы и в отдаленной перспективе его ухода «с этого света». Виднеется кладбище с крестами и храмом – где-то там, ближе к горизонту. Такой крест виден и на первом плане – крест обетный, он освящает жизнь от крещения, но здесь не осямиконечный, православный, а шестиконечный, порушенный, ведь разрушена сама жизнь и судьба отказавшегося от себя Поприщина. Но этот крест – символ Всевышней неотречённости от него, человека. Так художник не останавливается и отказывается затвердить исчезновение человека в человеке, хотя бы и ставя его перед смертью.

На новелле «Письмо незнакомки» (1922) С. Цвейга лежит печать автора, переживавшего после Первой мировой войны неумолимость слома европейской цивилизации и прежней религии гуманизма («либерального оптимизма»). По поводу самоубийства С. Цвейга (1942 г.) Франц Верфель, также известный писатель-экспрессионист, писал: «...помрачение этого духовного неба было для Цвейга ударом, который он не смог перенести» («Смерть Стефана Цвейга») [6]. Молодой художник (в студенческие 1950-ые годы) в иллюстрациях, выполнявшихся еще до работы над Достоевским, развернул рассказ о любви в пограничье жизни и смерти, в этой открывшейся бездне. Судьба женщины осуществилась в одной любви, не протяженная во времени и пространстве, – а её времени, её пространства просто нет, – и судьба пережила лишь в отдельных лихих точках с захватывающей интенсивностью и экспрессией. Вот заломленная в крике голова и обнаженное тело женщины – оно снесено любовью жизни, черной землей смерти; вот её маленькая фигура где-то на мосту над городом, который перед ней, точнее, скелеты домов с пустыми глазницами окон. Вокруг пустота, смерть – и только она одна, действительно живая со своей любовью, но и обреченная смертью. Линицкий провел зрителя-читателя через жизнь и смерть незнакомки или, точнее сказать, через жизнь, прожитую среди смерти и в неизвестности никем, главное, любимым.

Когда Достоевский уже занял непреходящее место в мирозерцании и художнической судьбе, Линицкий почти внезапно (в 1962 г.) стал иллюстрировать Леонида Андреева – близкого и одновременно далекого от Достоевского. Художник нашел созвучную передачу особой экспрессивности, пограничности жизни и смерти мира Андреева. Но это был мир модернистский, мир XX века, уже поколебленный, а то и человеком порушенный в его онтологических опорах, что так удаляло от Достоевского. Л. Андреев переживал совершенно особо и иначе, чем его современник Чехов, эту модернистскую ситуацию обезбоживания мира и человека. «Для Чехова жизнь в самых уродливых, самых кошмарных своих проявлениях претворялась в нечто не только красиво-элегантное, но и левитановски-успокоительное <...> Леонид Андреев воспринимает жизнь как мучительно острую загадку. Он не оболочивает нас ею, как делал это Чехов, а колет и шпынует <...> Другая у Леонида Андреева трактовка и характеров. Для него, собственно, никакое я и в счет не идет. Есть в них во всех, что-то другое – большое и страшное, но это уже, наверное, не-я <...> Люди Леонида Андреева жутко символизируются» [7].

Художник должен был понять, прочувствовать и донести главное у писателя: сведение всего сущего к неосвященной и беспросветной Земле, как бы она ни явлена в вариативной метафоричности: «тьма», «бездна» и пр., вызывающая «страх», «безумие», «ужас». В рассказе «Елеазар» (1906 г.), к которому художник обратился, она равна пустыне для человека или смерти при жизни, заключающая одновременно для него, человека, «мучительно острую загадку», как увидел в свое время И. Анненский. В «Елеазаре» явлена Земля – поглощающая жизнь человека сила в образе убийственной «пыли». «Смотрел Елеазар спокойно и просто <...> даже холодно смотрел он, как тот, кто бесконечно равнодушен к живому <...> – Так ты не хочешь рассказать нам, Елеазар, что видел ты там? – в третий раз повторил вопрошавший. Но теперь голос его был равнодушен и тускл, и мертвая, серая скука тупо смотрела из глаз. И все лица покрыла, как пыль, та же мертвая серая скука...» [8]. Елеазар, прошедший три дня и три ночи (по Евангелию – четверодневный Лазарь) «под загадочной властью смерти», воскрешенный Христом, не несет в себе ни следа, ни запечатленности Его. Л. Андреев вообще ушел от евангельского воскресшего чудесным образом Лазаря, которо-

го возлюбил Христос и который после воскресения приближен к Нему, возлежав с Ним. Воскрешение Лазаря, по Евангелию, – это подлинное и полное обретение новой жизни. Иллюстратор же должен был следовать созданному Л. Андреевым образу, столь далекому от Евангелия. И он сосредотачивается на главном для себя: исключительно метафизическом и мистическом, отсюда направляет точно удар на зрителя-читателя и показывает лишь лицо Елеазара и Землю. И это невозможно назвать портретом и пейзажем, потому что здесь не-единичное, не-я, а другое, «большое и страшное», как бы сказал И. Анненский. Взгляд Елеазара до ослепления источает какой-то тускло-антрацитовый подзвонный блеск, он никуда не устремлен – ни к людям, ни к Богу, он из «непостижимого Там»; этот взгляд станет смертоносен, за этот взгляд люди возненавидят Елеазара, человека, жизнь которого – пустыня, обращающего жизнь других в такую же пустыню. Елеазар после ослепления – с черными зияющими проваливающимися глазницами, с обхваченным узловатой рукой посохом, выступающий из черноты как из своей пустыни и никогда не увидит и не устремится к зажженным свечам, их огням, что у него за плечами. Ослепленный Елеазар, идущий к солнцу, вечно один, и его спутник – лишь его собственная тень, крестообразная от раскинутых рук, распластанная на поверхности Земли. И Земля, на которой «ни цветов, ни песен», а черное, холмообразное плато, способное поглотить все вместе с человеком, и для него она – «непостижимое Там».

С открытием для себя (к 1963 году) творчества японского писателя Акутагавы Линицкому, познавшему Достоевского и захваченному им, пришлось прикоснуться через автора к сознанию и подсознанию от религиозного далекого, почти отрезанного; притом писатель, точно совершая перед читателем психическое и психологическое хакари, исследует то, что открывается на границе жизни и смерти. Таковы три предсмертных шедевра Акутагавы, написанные в 1927 году, незадолго до самоубийства: «Зубчатые колеса», «Жизнь идиота», «Диалог во тьме». Они особенно привлекли Линицкого. В прозе Акутагавы есть попытка восточной медитации, но она слабеет перед экспрессией, взрывающей поток сознания героя. И художник-иллюстратор стоит ближе к этой западной стилистике.

Писатель увлекает художника в экзистенциальную суть этих текстов, единственно, чтобы нащупать земную твердь существования человека, либо необходимый его конец. Все это означало для художника провести своего зрителя-читателя в «эго» современного человека, абсолютное «эго»; ведь здесь все к нему сходится и нет «миров иных», без которых нет полноты бытия, как у героев Достоевского, предчувствующих, однако, как Иван Карамазов, грядущий «геологический переворот». У героя Акутагавы все существующее в прошлом, настоящем и будущем – лишь эманация «я», нет и ничего «довременного», и это все подвер-

жено смертности «я» и поэтому разрушению. Не раз герой Акутагавы, ища помощи, обратится мысленно к «любимому» Достоевскому, но это неподъемный духовный груз.

Портрет Акутагавы – обложечный, как бы распространяющий на личность и творчество сразу – решается художником-иллюстратором в размытых границах изобразительного пространства. Из глубоких темных глазных впадин идет самопроникающий взгляд. Лицо окружено символическими образами. И среди них – обобщающий и лейтмотивный в этой предсмертной исповедальной прозе Акутагавы – зубчатые колеса. В портрете они нависают над лицом – как элемент сложной композиции, и это технократический, символический знак. Зубчатые колеса не останавливаются, они надвигаются, и их наступление неотвратимо. Зубчатые колеса появляются у героя видением – угрозой и заменой самой жизни; ведь в них некая неохватность и бесконечность – «бесчисленные», «беспрерывно вертящиеся»; взрывная точка их существования и действия – погубление ими чьей-то сторонней жизни. Самоубийца муж сестры недалеко от Токио бросился под колеса; потеряно лицо человека – оно «превратилось в кусок мяса и уцелели только усы» [9]. В антураже портретного изображения Акутагавы просматривается сероватая фигура спиной – это некто в макинтоше. Это серое явление все время сопутствует герою, очевидно, в том смысле, как если бы смерть была заключена и безлико растворена в самой жизни и ощущалась человеком в её неотвратимости. В портрете Акутагавы есть еще важная антуражная деталь-символ: свеча с теплым трепетным огнем. И она, как всегда у Линицкого, необычайно экспрессивна и мощна по воздействию. Художник ввел ее, имея в виду то, что Акутагава не минует мировое христианство и Христа, они сильно задевают его сознание и душу; но он не стал и не станет его приверженцем. Между тем художник не мог не ввести этот зримый символический образ духовности, упирающийся в проблему, которая владеет японским автором (особенно в «Жизни идиота»). «Мы, люди, будущи животными, испытываем животный страх смерти. Так называемая жизненная сила – не более чем другое название для животной силы. Я тоже одно из таких животных. Но, потеряв аппетит, человек постепенно теряет животную силу. Сейчас я живу в прозрачном, точно изо льда, мире, мире больных нервов. Вчера вечером я разговаривал с одной проституткой о том, сколько она зарабатывает (!), и остро почувствовал, сколь жалки мы, люди, «живущие ради того, чтобы жить»» [10]. Акутагава, для которого не существует вечная жизнь и бессмертие души, предстанет и в другом портретном воплощении: лицо с едва, но все же узнаваемыми личными и национальными чертами, лицо как маска умершего. Это карандашный рисунок в сероватых контурах, а изображенный – в возможной переключке с персонажем в макинтоше, как с усредненным земным человеком, человеком вообще.

Библиографический список

1. Трубецкой Евг. *Умозрение в красках: Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи*. Москва: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1916.
2. Булгаков С.Н. *Свет не вечерний. Созерцания и умозрения*. Москва: Республика, 1994.
3. Интервью с художником В.Д. Линицким. *Вестник Русского христианского движения*. 1977; 122: 167 – 178.
4. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений в 30 томах*. Ленинград: Наука, 1972 – 1990.
5. Данте Алигьери. *Божественная комедия*. Москва – Ленинград: ГИХЛ, 1950.
6. Затонский Д. *Художественные ориентиров XX века. Стефан Цвейг, или Нетипично типичный австриец*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/zaton/07.php
7. Анненский И.Ф. *Театр Леонида Андреева*. Available at: <https://lit.wikireading.ru/41587>
8. Андреев Л. *Елеазар*. Available at: http://az.lib.ru/a/andreev_l_n/text_0360.shtml
9. Акутагава Рюноске. *Зубчатые колеса*. Перевод с японского. Н. Фельдман. Available at: <http://lib.ru/INOFANT/RUNOSKE/4a-38.txt>
10. Акутагава Рюноске. *Диалог во тьме*. Перевод с японского Н. Фельдман. Available at: <https://librolife.ru/g1471075>

References

1. Trubeckoj Evg. *Umozrenie v kraskah: Vopros o smysle zhizni v drevnerusskoj religioznoj zhivopisi*. Moskva: Tip. t-va I.D. Sytina, 1916.
2. Bulgakov S.N. *Svet nevechernij. Sozercaniya i umozreniya*. Moskva: Respublika, 1994.
3. Interv'y u s hudozhnikom V.D. Linickim. *Vestnik Russkogo hristianskogo dvizheniya*. 1977; 122: 167 – 178.
4. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij v 30 tomah*. Leningrad: Nauka, 1972 – 1990.
5. Dante Alig'eri. *Bozhestvennaya komediya*. Moskva – Leningrad: GIHL, 1950.
6. Zatonskij D. *Hudozhestvennyye orientiry XX veka. Stefan Cvejg, ili Netipichno tipichnyj avstrieц*. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/zaton/07.php
7. Annenskij I.F. *Teatr Leonida Andreeva*. Available at: <https://lit.wikireading.ru/41587>
8. Andreev L. *Eleazar*. Available at: http://az.lib.ru/a/andreev_l_n/text_0360.shtml
9. Akutagava Ryunoske. *Zubchatye kolea*. Perevod s yaponskogo. N. Fel'dman. Available at: <http://lib.ru/INOFANT/RUNOSKE/4a-38.txt>
10. Akutagava Ryunoske. *Dialog vo t'me*. Perevod s yaponskogo N. Fel'dman. Available at: <https://librolife.ru/g1471075>

Статья поступила в редакцию 16.10.17

УДК 82-2

Romanova E.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University, (Barnaul, Russia), E-mail: katrom7@mail.ru

THE IMAGE OF THE MAIN HEROINE IN THE STORY OF G. GREBENSHCHIKOV "LYUBAVA". The work presents an analysis of G. Grebenshchikov's insufficiently explored novel "Lubava", which refers to the period of the writer's early work. The analysis is concentrated, first of all, on the image of the main heroine, which is pronounced in the title. The plot of the story, based on Lubava's desire to realize her feminine principle, allows Grebenshchikov to reveal the complexity and variety of interaction between Russians and Altaians in the early 20th century. Natural images play an important role in the disclosure of the plot. The combination of landscape and life description allows the author to show the way of the heroine's change, to reveal the history of her fall. The narrative represents, in addition, ethnographic interest, describing the way of life and the system of interaction between the Russian and indigenous Altai population.

Key words: Grebenshchikov, Altaic text, landscape, femininity, cultural interaction.

Е.Г. Романова, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: katrom7@mail.ru

ОБРАЗ ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ В ПОВЕСТИ Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА «ЛЮБАВА»

Статья посвящена анализу малоизученной повести Г.Д. Гребенщикова «Любава», которая относится к периоду раннего творчества писателя. Анализ сосредоточен, в первую очередь, на образе главной героини, имя которой вынесено в заглавие. В основе сюжета повести лежит стремление Любавы реализовать свое женское начало, что позволяет Г. Гребенщикову раскрыть сложность и многообразие взаимодействия русских и алтайцев в начале XX века. Важную роль в раскрытии сюжета играют природные образы. Сочетание пейзажного и бытописательного начал позволяют автору показать путь перерождения героини, раскрыть историю её падения. Повесть представляет, кроме того, этнографический интерес, описывая быт и систему взаимодействий русского и коренного, алтайского, населения.

Ключевые слова: Г. Гребенщikov, алтайский текст, пейзаж, женское начало, культурное взаимодействие.

Природа и история Алтая, быт и жизненный уклад его поселенцев – темы ранних произведений Георгия Гребенщикова. Повесть «Любава» (напечатана в 1916 в столичной «Летописи»), созданная в традициях бытописательства, представляет богатый этнографический материал, ведь автор, описывая образ главной героини, русской девушки Любавы, характеризует её в том числе через столкновение и взаимодействие с миром другого народа – алтайского (в тексте они называются, как тогда было принято, калмыками). За историей отношений главных героев текста стоит традиция взаимодействия этих двух этносов, специфику которой автор знал не понаслышке. Он сам – дитя двух народов, его предками со стороны отца были алтайцы, со стороны матери – казаки и крестьяне-староверы. Процесс взаимодействия и взаимовлияния культур – в центре внимания писателя, который, по словам исследователя А.П. Казаркина [1], в ряде текстов сосредоточен на крайне важном для Сибири вопросе аккультурации. Создавая образ главной героини, автор проявляет его через социальные межкультурные взаимодействия, с одной стороны, и взаимодействия с миром природы, с другой. Ведь пространство Алтая – одновременно окультуренное (но перед нами 2 системы культурных ценностей) и дикое, природное, поскольку здесь человек еще живет включенным в природные циклы и может ощущать себя частью целого. Анализ повести показывает, что Любава занимает маргинальную позицию и в культурном, и в природном пространствах. Надо сказать, что обращение к языку образов природы, к бытописательству, в целом характерно для новой сибирской литературы: «Преимущество пейзажно-бытописательного начала над социально-бытовым как раз и отличает молодых писателей Сибири начала XX в.», – пишет в своей монографии, посвященной традициям пейзажного бытописания, Е.Н. Барабашова [2, с. 92].

Повесть начинается фразой «Любава засиделась в девках...» [3, с. 268], которая задает направление сюжету – поиск мужчины, желание состояться в любви, реализовать свое женское начало. События – бегство с русской заимки, вживание в алтайский быт и псевдозамужество, бегство из аула, нечаянное убийство мужа и связь с писарем – все они выстроены вокруг этого главного чаяния. Однако главная героиня не только не получает того, что искала, но становится агрессором, «хищницей», мы видим окончательную деформацию женского начала, Любава не находит, а теряет. Сбегая в зимнюю ночь от родной семьи и опостылевшего быта, Любава действует спонтанно, необдуманно, эмоционально. Она знает, куда бежит, но не представляет себе, что её ждет впереди. В финале повести она вновь едет из русской деревни в аул (фактически опять бежит – от всеобщего осуждения), но уже твердо знает, что будет делать – действует холодно, расчётливо, составляет план: «Добьюсь же я того: оболваню, окрещу я этого Сапыргайку и повенчаюсь с ним» [3,

с. 305]. Здесь не идет речи о любви или хотя бы подобии семьи – Любава хочет сохранить и преумножить свое материальное благосостояние, закрепиться в позиции «властимушей», обманув молодого наивного алтайца.

От начала к концу текста Гребенщikov показывает нарастание неженского в героине, которая так мечтает стать женщиной. И сначала эти мужские черты могут показаться даже привлекательными. Она не боится противоречить брату; патриарху семьи, чувствует в себе способность к активной деятельности: «ну, изжиби меня, не родилась же я мужиком: не сидела бы тут, как медведиха в яме...»; смеет высказывать желания – «опостытело мне в девках жить <...> Уйду! За Тырлыкканку, да уйду...» [3, с. 269] – то есть сама хочет решать свою судьбу, выбрать мужа. Но настойчивость, с какой автор на протяжении текста указывает нам на усиление мужского начала в героине, говорит о том, что её внутренняя дисгармония все больше выражается во внешних характеристиках. Она не ищет защиты у алтайцев, но ищет власти, когда думает, что таким мужем, как Тырлыккан, можно будет легко управлять. В первой главе Любава, «по-мужицки» расканиваясь на ногах, мчится на лыжах по зимнему лесу, а позже, в алтайском ауле, она берет власть и хозяйство в свои руки и даже по-мужицки инициативно «пристает» к молодому Сапыргая, который телесно явно привлекает её больше, чем старый муж. Собираясь в недуманную поездку из аула, она «по-мужицки подпоясывается» [3, с. 295], то есть мужское проявляется уже и в элементах одежды. В финале повести, в последней главе, она сравнивается автором со звероловом и уверенно сидит в седле, «крепко зажав в руке плетль» [3, с. 303]. Последним важным штрихом в этой картине является её поведение в церкви, когда она, театрально наплакавшись о погибшем муже, «по-мужицки» молится на иконы, что для Гребенщikова уже свидетельство её вырождения, которое мы ясно наблюдаем в финальной сцене: «В больших прищуренных глазах Любавы сверкало лезвие какой-то новой, ядовитой хищности, как жало на конце стрелы, пущенной самой судьбой» [3, с. 305]. Сбегая от девичьей доли и из русского мира, Любава так и не становится Женщиной в патриархальном смысле этого слова (основой семьи, создательницей дома, уюта, поддержкой для мужа и ласковой доброй матерью). Не становится она и частью алтайского мира. Для потери опостылевшего девичества она выбирает казалось бы самого неприятного персонажа. Фактически писарь необходим Любаве лишь функционально, телесно, он не воплощает собой Мужчину, с которым она хотела бы быть рядом, но является только его необходимым субститутом.

Событиями повести охвачены два природных сезона: зима и весна. Зимой героиня уходит из дома, примыкает к алтайцам, выходит замуж (формально). Весенняя семантика традиционно используется для актуализации чувственности, страстей, перерождения (приезд русских, измена мужу, выезд за пределы аула,

смерть Тырлыккана, первый физический контакт с мужчиной, возвращение в аул в другом статусе). Ключевые события повести происходят в апреле, на Пасху.

В первой главке героиня, покидая окультуренной пространство заимки, убегает в темноту зимнего леса, озаренного светом полумесяца. Она не смотрит в небо, скрывается от этого полумесяца, чувствуя себя воровкой – «боялась смотреть в мертвое и молчаливое лицо полумесяца», но «быстрее погнался за Любавой месяц, как будто следопыт» [3, с. 270 – 271]. Месяц – высшая инстанция, с которой Любава не имеет связи, от которой скрывается. Впервые Любава решается посмотреть в небо только в финале повести, но фактически – смотрит и не видит. С самого начала, встраивая своих персонажей в природное пространство, автор очевидно показывает особое положение Любавы – она как бы вне природы, не чувствует и не видит ее.

В сцене побега появляется и верный спутник героини – собака Барбоска. По своей воле убежавший с заимки вслед за Любавой, пес сопровождает её до самого конца, являясь её двойником, который фактически принимает на себя все удары судьбы – боль, голод, унижение. Он тоже чужой везде – его терзают, бьют повсюду. Но и сама Любава почти равнодушна к единственному существу, которое связывает её с домом, с миром русских. Когда она приходит к алтайцам, разыгрывается типичная сцена: «Но собаки уже принялись терзать Барбоску, и Любава скользнула к юртам, оставив позади себя живой, отчаянно лаявший и визжавший клубок грызшихся собак...» [3, с. 274]. Лишь утолив свой голод («проголодалась как собака»), устроившись на новом месте, она интересуется судьбой Барбоски, но даже не выходит к израненному псу. Эта поразительная жестокость в отношении верной собаки подчеркивает её злобное равнодушие и к людям – начиная от членов её старой семьи, связи с которыми оказываются так слабы, и заканчивая членами новой алтайской семьи, принявшими её к себе.

Через образ героини и описание её коммуникации с алтайцами Гребенщиков описывает картину взаимодействия двух миров, сосуществующих на русском Алтае, описывает характер этого сосуществования [4]. Несомненно, в тексте нашли отражения представления Г. Гребенщикова об алтайцах и русских жителях Алтая, обусловленные фактами биографии писателя: впечатления детства и юности, участие в этнографических экспедициях. Как пишет исследователь творчества писателя Т.Г. Черняева, «Г.Д. Гребенщиков <...> еще в детстве был приобщен к многокрасочной палитре быта различных этнических и социальных групп местного населения. Именно тогда зародился его интерес к особенностям материальной культуры, к обычаям и традициям разных народов. Впоследствии в своем творчестве Г.Д. Гребенщиков показал себя тонким знатоком культуры аборигенных народов, живших тогда на территории Алтайского горного округа: так, в повести «Ханство Батырбека» представлены история, верования, обычаи казахов, в повести «Любава» и в письмах Г.Н. Потанину отразилось знание алтайского народа» [5, с. 55]. Особенности быта, семиотика костюма и поведения, религиозно-мифологические мотивы и образы – все это составляет объект описания и одновременно средства создания художественного мира.

Повесть состоит из 12 глав, что является, несомненно, значимым числом. Первые две главки повести – экспозиционные, в них последовательно описаны два мира – русский и алтайский, дана завязка действия.

Воссоздавая быт русской заимки, Гребенщиков избегает обширных описаний – перед нами детали, штрихами намеченные ритуалы и традиции устоявшегося жизненного уклада: отношения между членами семьи, структура повседневной деятельности, иерархия. Портрет Любавы нарочито «русский», это хоть и «засидевшаяся в девках» 27-летняя белокурая красавица: «... Любава выпрямилась, с сердцем перекинула через плечо сползавшую на грудь тяжелую льняную косу и укоряюще поглядела на Федотовну огромными светло-синими глазами» [3, с. 269]. Но имя героини и этот хрестоматийный портрет, который дается в экспозиции повести, резко контрастирует с речевой характеристикой – Любава говорит грубо, резко, наиболее частотной характеристикой её речи является злоба, она говорит зло, злобно, со злостью. Уже в этом контрасте – указание на внутренний разлад, на дисгармонию. Так же, кстати, характеризуется и речь писаря, который говорит злопадно и «зло вышучивает». Мир заимки, где живут русские сибиряки, сохраняя традиции и ритуалы православной России, представляет собой замкнутое пространство, в котором Любава чувствует себя запертой. Покидая ночью

это пространство, Любава стремится в аул к алтайцам, поскольку знает, что богатый Тырлыкан не раз сватался к ней.

Во второй главе мы погружаемся в мир алтайского аула, знакомимся с Тырлыканом и Сапыргаем – старым и молодым представителями алтайского этноса. Эта глава раскрывает перед нами не только мир Тырлыккана, но и механику отношений русских и алтайцев. Между народами сложилась особая система культурных взаимодействий. Каждый живет на своей территории, конфликты возникают, только когда русские выступают в качестве представителей власти. Русские, которые ощущают себя доминирующей нацией, с удовольствием берут подарки у богатого Тырлыккана, ведут с ним торговые дела, однако идея брачного союза между алтайцем и русской вызывает смех у отца Любавы, расценивается как фантастическая. И, как мы видим, ни к чему хорошему такой союз действительно не приводит. Если первые три жены Тырлыккана – алтайки – умирают, не принеся потомства, то русская молодая жена сведет в могилу его самого. Алтайцы изображаются Гребенщиковым с большим сочувствием, хотя и реалистично, без идеализации. Важен тот факт, что старому Тырлыкану Гребенщиков дает «говорящее» в автобиографическом плане имя. По свидетельству С.С. Царегородцевой, его «мать была казачкой, а дед по отцу – сыном хана-кочевника не то Тарухана, не то Тарлыккана» [6, с. 4].

Именно глазами алтайцев мы видим красоту Алтая. Фиксируя новый период действия – весну (начало апреля), автор переносит фокус описания с Любавы на молодого и до сих пор безмолвного Сапыргая. Благодаря этому мы видим мир иначе – глазами включенного в природу, способного видеть высокую красоту гор алтайца. Это контрастирует со взглядом Любавы, для которой этого мира как будто и не существует, она погружена в быт и пространство власти. Сапыргай видит и чувствует пробуждение природы, слышит страстный говор тетеревов, стремится подняться повыше в горы – подальше от аула, который сверху кажется «серым, спутанным узлом», и поближе к миру духом и божеств: «Там ближе к солнцу, оттуда дальше видны синие курящиеся горы, там можно громче и свободней петь» [3, с. 283]. Но и с вершины он слышит голос «Чужой», который нарушает гармонию природы. В повести не раз подчеркивается звонкий голос Любавы, но он звенит от агрессии, напряжения, злобы. Любава равнодушна к красоте, она боится смотреть в небо, а когда и поднимает голову, то ничего не видит. Для неё небо и небесное, божественное – закрыты. Однако многие другие персонажи повести – как русские, так и алтайцы – чувствуют и ощущают присутствие божественного вокруг, ориентируются на это присутствие.

К языку образов природы Гребенщиков обращается и в кульминационной главке повести, когда Любава покидает аул. В самой напряженной сцене изображена экстремальная переправа через бурлящую реку, в которой погибает муж героини. Здесь впервые мы видим природу глазами героини: «Сырые, большие горы, кой-где подернутые свежей зеленью, и зыбкая, бурливая река внизу, и темный лес в оврагах по ту сторону реки, и даже светлое и голубое небо с ярким красным солнцем посередине показались ей постылыми... Будто это они во всем виноваты, будто они загродили ей пути-дороги из этих тесных, сумрачных ущелий и не пускают, не дают ей воли пожить, как хочется» [3, с. 296]. Эта природа как будто враждебна – сырая, темная, угрожающая, «постылая». Несомненно, внешняя картина – это выражение внутреннего состояния героини.

Открытое пространство весенней пробуждающейся природы возбуждают в героине страсть, дикую стихийность, которые она не в силах обуздать. Подавляемое чувственное начало вырывается наружу, толкает Любаву на самоубийственный поступок – поединок со стихией, в котором она может погибнуть, но который должен в случае победы доказать ей, что она еще «не перестарок» (то есть подтвердить статус молодой женщины), и, кроме того, эта переправа становится полем боя двух соперников за тело Любавы – писаря и старого мужа. Сцена преодоления бурлящей реки несомненно несет в себе мощный эротический подтекст, что подчеркивается на уровне лексических и образных средств, использованных автором. Впервые Любава смеется, её глаза лукаво блестя, она бросает вызов мужчинам и тот, кто сможет этот вызов подхватить, тот и станет её избранником. По сути, символический контакт между ней и писарем происходит во время переправы, а то, что случается позже, на физическом уровне, уже лишь бледная копия.

Переправа, в которой «обе лошади, настигая одна другую, зафыркали и, все глубже и глубже погружались в ледяную воду, плавно закачались на волнах» [3, с. 297], заканчивается эмоци-

ональной разрядкой Любавы – впервые она громко хохочет, чувствует новую энергию – энергию действия и жизни. Отсюда её нежелание покидать реку, она стоит по колено в ледяной воде, но хочет продлить это новое ощущение. Река, несомненно, символизирует чувственное начало, стихию страсти, разрушительной страсти, которую так давно носит в себе Любава. Вполне ожидаемо, что старый Тырлык не может преодолеть водное препятствие, он гибнет в бурлящей реке. Но с самого начала Любава и не верит в его возможность обуздать её чувственность, она предостерегающе кричит ему, пытаясь остановить.

В сцене переправы Любава впервые погружается в стихию природы, впервые как будто чувствует себя её частью, приоткрывает в себе естественное и свободное, но и разрушительное. Последующая сцена непосредственной потери девичества уже возвращает её к прежнему образу – она охвачена злобой, виной, агрессией, в том числе и по отношению к победившему писарю. Как будто обретая искомое (став наконец женщиной), она выходит к голодному Барбоске и впервые смотрит на небо – но как важные характеристики этого её враждебного взгляда. Для неё ничего не изменилось, он остался слепой и глухой по отношению к высокому, божественному, которое представлено природой. Для иллюстрации этого автор использует прием контраста и сначала дает нам поэтическое, образное описание алтайской ночи: «Звездная ночь висела над горами. Как бы приблизившись вплотную к пещере, горы глухо шумели, разговаривая с ветром на вершинах и с весенними потоками в ущельях» [3, с. 302]. Это вполне традиционные образы олицетворенной природы. Но Любава не видит этой великой картины и не слышит высокого разговора, жизнь природы ей не доступна даже теперь: «Без дум и желаний враждебно оглянулась Любава вокруг на высокие темные стены гор, кинула короткий взгляд на небо, усеянное непонятными блестками света <...> ничего не поняв и не услышав...» [3, с. 302].

Финал повести – разрыв социальных связей с русским миром, всеобщее осуждение, агрессивные планы в отноше-

нии алтайцев, перерождение в хищницу, окончательное выпадение из системы общепринятой этики. Характерно, что общественное осуждение настигает Любаву не тогда, когда она самостоятельно выбирает себе мужа из чужих – наоборот, русский священник идет ей навстречу, венчая их, но когда она становится причиной смерти законного супруга, встает на путь преступления. Этот взгляд, который разоблачает Любаву, исходит сначала от представителя церкви: «Долго и испытующе глядел священник на Любаву и на писаря... Подозрение батюшки передалось трапезнику, а от трапезника в тот же вечер разлилось по селу, как будто в вечернем звоне колоколов он разослал его во все четыре стороны... <...> Все от неё отшатнулись, всем стала она чужая, басурманка незнакомая, разбойница. Почувствовала это Любава, огрызаться стала, пробовала плакать и божиться, но худые вести всё росли и ширились и делали Любаву одинокой и беспомощной» [3, с. 304].

«Чужой басурманкой» она стала для русских сибиряков не тогда, когда ушла к алтайцам, а когда преступила этический закон. Теперь её алтайское имя звучит одинаково и по-алтайски, и по-русски – Чужая. Алтайцы и русские живут по разным законам, но результатом сосуществования этих двух народов становится сложная система взаимоприятия, есть общие законы, которые предполагают соответствие общим этическим нормам, среди которых – уважение чужого дома, традиций, брачных обязательств. И русский (сибирский), и алтайский миры – это миры, построенные на взаимодействии мужского и женского, где за каждым началом закреплены свои функции и обязательства. Любава, отказываясь от женского в пользу властного, преступает неписанные законы бытия и быта. Героиня, чье имя должно символизировать любовь, оказывается неспособной к любви. Неспособна она и к взаимодействию с природной сферой, к связи с духовным миром. Окончательно искажая свое женское начало, становясь на путь зла и насилия, она оказывается чужой везде – и у русских, и у алтайцев.

Библиографический список

1. Казаркин А.П. *Георгий Гребенщиков и областничество*. Вестник ТГУ. 2004; Вып. 282.
2. Барбашова Е.Н. *Традиции пейзажного бытописания и стиль рассказы начала XX века (Г.Д. Гребенщиков, А.Е. Новоселов, С.И. Исаков)*. Красноярск, 2015.
3. Гребенщиков Г.Д. *Собрание сочинений в 6 томах*. Барнаул, 2013; Том 2.
4. Романова Е.Г. Любава без любви: русский и алтайский миры в повести Г. Гребенщикова. *Алтайский текст в русской культуре*. Барнаул, 2017, Вып. 7.
5. Царегородцева С.С. *Грани судьбы и творчества Г.Д. Гребенщикова*. Усть-Каменогорск, 2004.
6. Черняева Т.Г. *Г.Д. Гребенщиков – этнограф*. Материалы IV научно-практической конференции «Этнография Алтая и сопредельных территорий». Барнаул, 2001.

References

1. Kazarkin A.P. *Georgij Grebenshchikov i oblastnichestvo*. Vestnik TGU. 2004; Vyp. 282.
2. Barbashova E.N. *Tradicii pejzazhnogo bytopisaniya i stil' rasskazy nachala XX veka (G.D. Grebenshchikov, A.E. Novoselov, S.I. Isakov)*. Krasnoyarsk, 2015.
3. Grebenshchikov G.D. *Sobranie sochinenij v 6 tomah*. Barnaul, 2013; Tom 2.
4. Romanova E.G. Lyubava bez lyubvi: russkij i altajskij miry v povesti G. Grebenshchikova. *Altajskij tekst v russkoj kul'ture*. Barnaul, 2017, Vyp. 7.
5. Caregorodceva S.S. *Grani sud'by i tvorchestva G.D. Grebenshchikova*. Ust'-Kamenogorsk, 2004.
6. Chernyaeva T.G. *G.D. Grebenshchikov – etnograf*. Materialy IV nauchno-prakticheskoj konferencii «Etnografiya Altaya i sopredel'nyh territorij». Barnaul, 2001.

Статья поступила в редакцию 18.10.17

УДК 821.161.1

Rybina M.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia),
E-mail: maria.rybina@gmail.com

LITERARY AND AUTOBIOGRAPHY IN THE "LENINGRAD NOTEBOOK" BY R. NAZIROV. The paper presents a study of the key properties of the poetics of the diary text of Romain Nazirov (1934-2004), a well-known Russian literary critic, folklorist and culturalologist. It continues the work on Nazirov's archive begun by his students. The recent full publication of the part of Nazirov's diary ("Leningrad Notebook", 1952) raised the question of the correlation between the actual contents of this text and aesthetic life-creating position of the author. The conclusion is that a number of cultural and literary traditions have a strong influence on the description of the real life circumstances of the author in the Leningrad Notebook: the "myth of the good tsar and boyar sedition", the plot of the "career novel", the classic conflict of the individual "sense" and the supra-personal "duty" of historical necessity. The article is written as part of the project of "The Russian Foundation for Humanitarian Research" № 16-14-02008.

Key words: diary, literary and biographical context, Nazirov's archive.

M.C. Рыбина, канд. филол. наук, доц., доц. Башкирского государственного педагогического университета, г. Уфа,
E-mail: maria.rybina@gmail.com

ЛИТЕРАТУРНОСТЬ И АВТОБИОГРАФИЗМ В «ЛЕНИНГРАДСКОЙ ТЕТРАДИ» Р.Г. НАЗИРОВА

Статья написана в рамках проекта РГНФ № 16-14-02008.

Статья посвящена изучению ключевых свойств поэтики дневникового текста Р.Г. Назирова (1934 – 2004), известного российского литературоведа, фольклориста и культуролога, и продолжает деятельность по изучению архива ученого, предпринятую его учениками. Недавняя полная публикация части дневника Назирова («Ленинградская тетрадь» 1952 года) поставила вопрос о соотношении собственно фактического содержания этого текста и его эстетической жизнетворческой позиции автора. В статье сделан вывод о том, что на описание конкретных жизненных обстоятельств автора в «Ленинградской тетради» оказывает сильное влияние ряд культурных и литературных традиций: «миф о добром царе и боярской крамоле», сюжет «романа карьеры», классицистский конфликт индивидуального «чувства» и надличного «долга» исторической необходимости.

Ключевые слова: дневник, литературный и биографический контекст, архив Р.Г. Назирова.

Недавняя полная публикация «Ленинградской тетради» [1] Р.Г. Назирова (1934 – 2004), последовавшая за публикацией фрагментов [2] продолжает серию посмертных изданий, принятых его учениками [3 – 6]. «Ленинградская тетрадь» датирована летом-осенью 1952 года, фрагменты записей были опубликованы в шестом номере журнала «Нева» за 2014. Сам факт временной дистанции (65 лет) уже придаёт им статус исторического документа [7].

Необходимо пояснить биографический контекст: известный впоследствии литературовед, фольклорист и культуролог Р.Г. Назиров, сын репрессированного Гафана Шамгуновича Назирова, в юности приехал в Ленинград поступать на исторический факультет Государственного Педагогического института им. А.И. Герцена. Несмотря на то, что все экзамены он сдал на «отлично», юноша не находит свою фамилию в списках зачисленных. Вскоре выясняется, что истинной причиной «ошибки» является решение не принимать детей «врагов народа» (записи от 15-9 августа, 20, 25 и 28 августа, 5 и 17 октября). Сданы ещё несколько экзаменов в Покровский институт на отделение иностранных языков, но результат тот же. Приведём две фрагмента из дневника: «Мною получен отрицательный ответ из Москвы. Я писал Сталину, письмо передано в министерство высшего образования, в отдел педвузов. Чинуши, формалисты из МВО (имеется в виду Министерство высшего образования – М.Р.) ответили очень дипломатичным отказом» (запись от 5 октября) и «Историком быть мне не суждено. Причины мандатно-бюрократического свойства. Ленинградское правление испугано недавними пертурбациями и репрессиями, произведёнными среди руководства Ленинграда. Моя анкета привела в панику руководителей педвузов. Я писал в центр, но не был принят...» (запись от 17 октября).

Восприятие этой истории самим героем вполне укладывается в традиционный советский миф об «отце народов» и «злых чиновниках-бюрократах», искажающих его волю. По сути, он является репликой гораздо более древней мифологемы о справедливом царе и «злых» боярах. Много позже в биографии «Становление мифов и их историческая жизнь» Р.Г. Назиров отведёт ему центральное место в национальной мифологии: «В идее Третьего Рима только нашло историософское оформление могучее чувство сверхценности национального государства, обусловленное гибелью Киевской Руси, феодальной анархией и последующим игом...» и далее: «Поскольку между русским народом и царём существовала мистическая связь (царь – это превознесённый отец), все посредники между народом и царём – лишь помехи в этой связи. В XIX в. вариантом «боярской крамолы» станет «министр-предатель» (Сперанский, Барклай де Толли, Нессельроде, Гирс). В XX веке Сталин воскресит и чрезвычайно расширит миф о боярской крамоле» [4, с. 224].

«Ленинградская тетрадь» прочитывается как «портрет учёного в юности». Уже здесь эскизно намечены темы, которым впоследствии Назиров-исследователь посвятит статьи и книги: мифология культуры, соотношение легенды и бытовых подробностей в восприятии исторических личностей, интерес к переломным эпохам (Иван Грозный, Пётр I, Французская революция, Наполеон). Приведём лишь одну цитату из дневника: «Вот такие книги, политические карикатуры, реалии, мемуары, сатиры и памфлеты, статуи, картины, уличные песенки и здания того времени дают чувствовать дух эпохи, что для меня необходимо» (запись от 13.09.1952).

Материалы дневника можно условно разделить на три тематические группы. Первая, наиболее объёмная, посвящена изображению Ленинграда, города музеев, исторических памятников

и картинных галерей (подробнее всего описаны Эрмитаж и Русский музей). Во второй личные наблюдения и заметки о встречах, история поступления в ленинградские ВУЗы, проекты будущего. Третья группа объединяет отклики на актуальные политические события. Р.Г. Назиров, которому на момент создания дневника 18 лет, упоминает о стачке металлургов (лето 1952), об июльской революции 1952 г. в Египте, о предвыборной кампании в США, об открытии XIX съезда КПСС и т. д. Например, в записях от 31 июля и 20 августа речь идёт только о политических событиях.

В историческом «большом времени» автор дневника предстаёт героем классицизма, утверждающим, в духе эпохи, необходимость подчинения индивидуального «чувства» надличному «долгу» исторической необходимости: «Что моя мелкая обида в сравнении с довольством двухсот миллионов соотечественников!» (запись от 16.08.1952) или «Но сознательная дисциплина труда ещё слаба, закон о прогулах применяется реже, чем прежде. Сталин подчёркивает важность культурного воспитания масс; в целях его он намечает установление рабочего в 6 или даже 5 часов. Нужно ввести всеобщее обязательное политехническое образование. Труд должен стать не средством поддержания жизни, а основной жизненной потребностью, наслаждением...» (запись от 5.10.1952). В эту же модель вписывается и требование подчинить чувства некой высшей цели, диктату разума: «Начинается своя жизнь. Решено: никаких девчат. Ничего такого, что мешает главному. До конца института не буду влюбляться, лет до 25-ти и не думать о браке. Соблазнов тысячи, но удержаться нетрудно» (23.07.1952).

Интересно отметить, что представления о собственном будущем в меньшей степени подвержены влиянию советской модели и вписываются в балзакковский сюжет: «Мой дух несколько не ослаб, он лишь закалился. Мои мечты час от часу делают грандиознее, но на малое не стоит замахиваться. Быть великим, быть победителем! Огромный, титанический труд, доведённый до победы, зачатки новых обширных трудов, переданные многочисленным преемникам, слава и любовь народа, почёт, достаток – может ли быть прекраснее мечта? Стоит ли дерзнуть? Без сомнения!» и далее: «На Литейном, рассматривая редкие гравюры и старинные книги под стеклом антикваров и букинистов, я судорожно вздыхаю о богатстве, о деньгах, думая о них злобно и жадно...» (запись от 20 сентября).

Отметим, что «Ленинградская тетрадь» начинается с отъезда из родного города в столицу Москву, а в описании Ленинграда, его музеев, библиотек, доминирует тема Французской революции и наполеоновской Империи. События собственной жизни выстраиваются в соответствии с сюжетом «романа карьеры»: приезд молодого провинциала в столицу, интерес к истории Французской революции и «наполеоновские» планы. Девиз Растиньяка «Parvenir!» (первая запись от 2 июля 1952 г.) подтверждает, как нам кажется, это предположение и указывает на вполне осознанное сопоставление с героями наполеоновского типа.

Однако «балзакковский» миф большого Города сложно соотносится с реалиями позднесталинской эпохи. Характерно, что в ленинградских впечатлениях ведущей оказывается тема соблазнов, прозрачные аллюзии на тему «блеска и нищеты куртизанок»: «Но среди них, хорошеньких девушек, очень много «нечисти»; я уж их приучаюсь распознавать по виду, но ещё не приучился к мысли, что каждая хорошенькая фигурка в более или менее коротком пальто может оказаться проституткой» (запись от 15.09) или «На Невском проспекте прохожу я мимо роскошных витрин: белое тело слегка наклонилось в глубины выставки за

цельным окном – это Венера Милосская; а рядом бронзовая Венера, как смуглотелая креолка, присев, пробует вытянутой ногой холодную воду. И я думаю, что больше бы подошло для моего кабинета? Часы с рококовыми целующимися пастушкой и пастушкой – подобная же мысль» (запись от 20.09). Приведём ещё один пример: «Свет отражается в позолоте белых ярусов; канделябры усажены декоративными свечками, огни которых суть горящие электрические лампочки. Проходы партера выстланы голубыми ковриками. Дамы в прекрасных туалетах; demoiselles à la mode с обнажёнными руками. Поминутно указывают на артиста или артистку, раздаются громкие имена, бинокли ползают по ломам, изучая фасоны. Всюду сладострастные намёки: взоры, недоговорённое между слов, обрывки закулисных сплетен, женские лица; чудная музыка...». Даже с поправкой на строгие этикетные нормы, предписываемые оперным театром, сложно поверить, что речь идёт о вполне советской постановке балета «Красный мак».

То, что замечает или, по крайней мере, о чём пишет молодой человек (мир музеев, библиотек, военный парад, антикварные магазины на Невском и Литейном, описание Мариинки, лишь однажды названной театром оперы и балета им. С.М. Кирова) в большей степени отсылает к литературным образцам, чем к реалиям советской эпохи. Это противоречие подготавливает центральный конфликт «частного» и «всеобщего» и находит воплощение в поразившей героя «насмешки судьбы», предопределяя развязку в духе «утраченных иллюзий».

«Ленинградская тетрадь» обладает и другим несомненным достоинством: её интересно читать. Собственно, одной из задач, которые ставил перед собой автор, было упражнение в стиле: «Если всё будет хорошо – жизнь в Ленинграде, Эрмитаж и Русский музей, исторические памятники, свободные занятия литературой, впоследствии, быть может, карьера писателя. Возвращаюсь к идее исторической новеллы...» (31 июля) или «Ко мне давно уже пришла мысль, прежде она была смутная, теперь она вполне оформилась: написать роман от лица женщины. Это решение созрело сегодня в очереди за помидорами. Забавно...» (6 августа). Наиболее показательна для определения творческо-

го кредо запись от 20 сентября: «Верю, что неминуемо приду к осуществлению главных стремлений: никто не помешает мне за ближайшие два года написать набело повесть (зерно будущей эпопеи). Я верю, что талант, даже гений, не есть дар от рождения, но развивается под влиянием среды и под действием собственной работы над собой. Мои творческие планы не менее грандиозны. Хочу писать красивее Гоголя и Анатоля Франса, больше, чем создали Толстой, Шолохов, Бальзак, хочу раскрыть всё самое сокровенное души, как Горький. Лавры, почести, звание академика – и об этом грезится...». В этом перечне кардинальные изменения претерпело в дальнейшем лишь отношение к Горькому.

Суммируя, мы получаем следующие критерии, которым, по мнению автора дневника, должен обладать настоящий писатель: стиль, эпический размах и психологизм. Неслучайно, в описании картин для него важно и то, что он видит, и то, как он об этом может сказать. Имитировать стиль Бальзака было бы банально, приблизиться к постижению «литературного мастерства» через визуальный ряд – менее очевидный путь. Из этого не следует, конечно, что посещение музеев ограничивается только «выполнением домашних заданий», здесь и «воспитание чувств», и конструирование собственного культурного пространства.

Композиционная целостность, свойственная литературному замыслу, находит выражение в поэтике «начала-конца»: для описания путешествия и истории поступления в университет куплена новая тетрадь, но, несмотря на оставшиеся страницы, дневник не продолжается. Событием, завершающим сюжет «карьер», становится возвращение в родной город.

Хотелось бы завершить цитатой из монографии самого Р.Г. Назирова «Становления мифа», которая могла бы стать как эпиграфом, так и эпилогом дневника: «Величайшие усилия приводят не к тем итогам, о которых мы смолоду мечтали. Никто не достигает цели, которой посвятил свою жизнь. То, что мыслилось как путь к высшей цели, само составляет содержание гениальной жизни. Идя несколько далее, можно признать, что ставить недостижимые цели человеку» [4, с. 95].

Библиографический список

1. Назиров Р.Г. *Ленинградская тетрадь*. Уфа: БашГУ, 2017.
2. Назиров Р.Г. Ленинградская тетрадь: фрагменты дневника. Ленинград, лето-осень 1952 года. *Нева*. 2014; 6:168 – 188.
3. Назиров Р.Г. *Неизданные труды о романе «Преступление и наказание»*. Уфа: БашГУ, 2017.
4. Назиров Р.Г. *Становление мифов и их историческая жизнь*. Уфа: БПК, 2014.
5. Назиров Р.Г. *Эффект подлинности*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016.
6. Орехов Б.В. Сводная библиография трудов Р.Г. Назирова и работ о нём (1955–2015). *Назирровский архив*. 2015; 2: 159 – 193.
7. Шаулов С.С. Воля к подлинности. Из наблюдений над дневником Р.Г. Назирова. *Назирровский архив*. 2016; 3: 172 – 178.

References

1. Nazirov R.G. *Leningradskaya tetrad'*. Ufa: BashGU, 2017.
2. Nazirov R.G. Leningradskaya tetrad': fragmenty dnevnika. Leningrad, leto-osen' 1952 goda. *Neva*. 2014; 6:168 – 188.
3. Nazirov R.G. *Neizdannye trudy o romane «Prestuplenie i nakazanie»*. Ufa: BashGU, 2017.
4. Nazirov R.G. *Stanovlenie mifov i ih istoricheskaya zhizn'*. Ufa: BPK, 2014.
5. Nazirov R.G. *Effekt podlinnosti*. Ufa: RIC BashGU, 2016.
6. Orekhov B.V. Svodnaya bibliografiya trudov R.G. Nazirova i rabot o nem (1955-2015). *Nazirovskij arhiv*. 2015; 2: 159 – 193.
7. Shaulov S.S. Volya k podlinnosti. Iz nablyudenij nad dnevnikom R.G. Nazirova. *Nazirovskij arhiv*. 2016; 3: 172 – 178.

Статья поступила в редакцию 07.12.17

УДК 81

Saklakov N.N., Cand. of Sciences (Philology), German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: saklakov@yandex.ru

THE ROLE OF SIGNALS IN THE LISTENING IMPLEMENTATION OF COMMUNICATION PROGRAMS IN GERMAN SPONTANEOUS DIALOGUE TEXT. The article analyses the role of listeners' signals in the implementation of the program of the German spontaneous communicative dialogical text. The development of features of dialogical speech in the process of communication in a foreign language contributes to successful communication in any situation of communication. It is important to provide the listener as an active participant dialogic communication, as the listener is not just "hear" what he is told, and "listens", making active in the process of perception and analysis of information coming from the speaker. Teaching the possibility of using signals of listeners at foreign language lessons allows making "the personal experience" of regulatory process of dialogues on the part of the learner automatic.

Key words: listener signals, spontaneous dialogical text, German language, convergence, divergence.

Н.Н. Саклакова, канд. филол. наук, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-Mail: nsaklakov@yandex.ru

РОЛЬ СИГНАЛОВ СЛУШАЮЩЕГО В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОГРАММЫ НЕМЕЦКОГО СПОНТАННОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В данной работе автор рассматривает роль сигналов слушающего в реализации коммуникативной программы немецкого спонтанного диалогического текста. Освоение особенностей диалогической речи в процессе коммуникации на иностранном языке способствует успешной коммуникации в любой ситуации общения. При этом важно представлять слушающего как активного участника диалогического общения, так как слушающий не просто «слышит» то, что ему говорят, а «слушает», совершая активную деятельность в процессе восприятия и анализа поступающей от говорящего информации. Обучение возможности использования сигналов слушающего на уроках иностранного языка позволяет доводить до автоматизма «личный опыт» регулирования процесса общения со стороны обучаемого.

Ключевые слова: сигналы слушающего, спонтанный диалогический текст, немецкий язык, конвергенция, дивергенция.

Неослабевающий интерес к исследованию диалогической речи с позиции различных подходов и в том числе с позиции утвердившегося в настоящее время компетентностного подхода, доказывает важность процесса диалогического общения как акта активного взаимодействия партнёров по коммуникации, как их диалогическую деятельность в конкретной социальной ситуации [1; 2; 3].

Исходя из определения компетенции как способности успешно решать конкретный вид задачи в определенной деятельности на основе сформированных знаний и умений, преподаватель иностранного языка должен ставить перед собой задачу «вооружить» обучаемого «инструментами», обеспечивающими продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Освоение особенностей диалогической речи как основного средства коммуникации должно занимать значительное место в процессе обучения иноязычной речи. Это касается всех уровней оформления диалога: лексического, грамматического и фонетического. Владение особенностями этого вида текста будет способствовать успешной коммуникации в любой ситуации общения.

Так, первое знакомство работника с работодателем (или его представителем) происходит, безусловно, различным образом: знакомство с пакетом документов работника (характеристики с предыдущего места работы, curriculum vitae, сертификаты, подтверждающие уровень владения иностранным языком и т. д.) и непременно личное общение с претендентом. При личном контакте на уровне работодатель – работник важно умение претендента правильно организовать сам процесс диалога, тем более, если диалог ведётся на иностранном языке, с целью выяснить уровень его профессиональной подготовки.

Важным является также умение работника подтвердить способность работать в новой команде / коллективе. И в этом случае основным актом общения будет являться диалог. В акте общения (диалога) участвуют две стороны: говорящий и слушающий. Успешным акт подобного общения может быть только, если оба партнёра по диалогу будут рассматриваться в качестве равноправных, активно взаимодействующих субъектов. Партнёры должны, с одной стороны, иметь возможность высказать свою точку зрения по поводу определённого факта или объекта действительности, а с другой стороны, получить мгновенную оценку выбранной ими тактики ведения диалога со стороны реципиента. Таким образом, рационально выстроенная модель общения позволяет говорящему и слушающему в равной степени принимать участие в процессе управления диалогическим общением. Так как участники диалога постоянно меняются ролями «говорящий – слушающий», важность приобретают сигналы обратной связи со стороны коммуникантов, позволяющие им, даже не находясь в фазе активного речепроизводства, управлять ходом течения беседы. Слушающий не просто «слышит» то, что ему говорят, а «слушает», совершая активную деятельность в процессе восприятия и анализа поступающей от говорящего информации.

Существуют различные классификации сигналов слушающего. В данной работе выделяются две группы: 1. Сигналы поддержания контакта с говорящим и 2. Сигналы, направленные на оказание воздействия со стороны слушающего на стратегию ведения диалога со стороны говорящего.

В качестве критерия для выделения обеих групп сигналов положена их способность воздействовать на стратегию ведения диалога со стороны партнёра по коммуникации. Первая группа сигналов может быть охарактеризована как менее активная, то есть не имеющая своей целью повлиять на развёртывание коммуникативной программы говорящего. Слушающий сигнализирует говорящему свою заинтересованность в продолжении контак-

та и одновременно отказ в данный конкретный момент от роли говорящего со своей стороны [4]. В трактовке других исследователей данные сигналы выполняют тексто-образующую функцию [5; 6], как бы оформляя структуру диалогического текста, подчеркивая его двусторонний характер.

Сигналы второй группы представляют собой форму активной позиции слушающего, с целью повлиять на стратегию говорящего, не исключая смены ролей участников коммуникации, т. е. добиться роли говорящего. Сигналы данной группы могут служить также средством одобрения / неодобрения темы, предложенной говорящим, либо стать попыткой кардинально изменить ход течения общения.

В роли сигналов слушающего чаще всего используются частицы и междометия. Диалог, лишённый частиц и междометий, воспринимается как неестественный и сухой. Именно междометия, характеризующиеся лаконичностью и простотой способа образования, являются оптимальным средством для создания непрерывности общения.

Типичными сигналами слушающего являются коммуникативные единицы с так называемым «нейтральным» сегментным составом типа «НМ, АНА, JA, М-М» (немецкий язык) и другие, которые не имеют чёткого лингвистического статуса (не могут быть отнесены ни к классу междометий, ни к классу частиц) и поэтому их можно определить, как особый класс коммуникативных единиц.

Коммуникативные единицы класса «НМ» активно используются всеми носителями немецкого языка и выступают в спонтанной диалогической речи в виде целого набора вариантов с различным сегментным составом. Они обладают достаточно большим объёмом значимой информации, что, по всей вероятности, и является одной из причин их большой частотности в устном диалогическом тексте. Данные единицы представляют наиболее интересное, в плане их просодической организации, явление. Однако, с другой стороны, наиболее сложное явление в плане практического применения в процессе обучения.

В значимой информации традиционно выделяют прагматический и когнитивный аспекты. Под прагматическим аспектом понимается выражение субъективной оценки и субъективного отношения со стороны слушающего к информации со стороны говорящего. Под оценкой предмета или явления понимается его положительная или отрицательная характеристика, которая является результатом мыслительных операций индивидуума в ходе анализа признаков данного предмета или явления. Отношение, со своей стороны, есть совокупность чувств, которые проявляет человек к определённому предмету или явлению. Обе категории являются составляющими процесса анализа информации, воспринимаемой в ходе общения.

Рассматривая обе категории через призму модальности, можно утверждать, что оценка является интеллектуальной стороной модальности, а отношение, соответственно, её эмоциональной стороной. Как оценка, так и отношение, тесно связаны друг с другом. Оценка предмета или явления зачастую сопровождается выражением отношения к нему.

Положительная оценка является основой для возникновения положительных эмоций (радость, восторг) и наоборот, неприязнь, раздражение базируются на отрицательной оценке предмета или явления. Однако, давая положительную или отрицательную оценку предмету или явлению, человек может не проявлять эмоционального отношения к ним. Но, если человек оценил объект или явление либо положительно, либо отрицательно, он может определить своё отношение к ним. Следовательно, отношение предполагает оценку, базируется на ней, является её следствием.

Выше сказанное позволяет заключить, что прагматический аспект значимой информации, передаваемый сигналами слушающего, является результатом оценки слушающим воспринимаемой информации, а также результатом его отношения к сообщённому факту.

В коммуникативном аспекте основными функциями значимой информации являются: 1. организация коммуникативного процесса; 2. выявление и определение позиции его участников, а также структурирование коммуникативного акта.

В процессе общения слушающий воспринимает определенные коммуникативные намерения говорящего, интерпретирует их и принимает решение о конвергенции / дивергенции с точкой зрения говорящего.

Категории конвергенция / дивергенция органически присущи диалогическому общению [7]. Они основываются на оценке и отношении слушающего к высказыванию говорящего. Конвергенция предполагает совпадение точек зрения говорящего и слушающего (в качестве примера можно привести выражения (Redemittel) – Der Meinung bin ich auch. Das stimmt. Ja, das ist richtig. Ja sicher! Ja, genau). Дивергенция является следствием негативного отношения слушающего к поступающей информации (например, Das ist nicht richtig- Ich sehe das anders).

В настоящее время многие учебные пособия уделяют достаточно много внимания средствам, организующим процесс диалогического общения на различных уровнях обучения. Можно называть их по-разному, сигналы слушающего, сигналы поддержания речевого контакта со стороны слушающего (Kontakt signale des Hörers) или средства организации речевого общения, практическая значимость этих явлений велика. Использование подобных средств на уроках иностранного языка позволяет доводить до автоматизма «личный опыт» регулирования процес-

сов общения со стороны обучаемого. В качестве примера можно привести такие учебные пособия как:

- «Немецкий язык. Шаг за шагом» в двух частях, авторы Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н. Н. Саклакова, уровень А 1, А 2; МГИМО Университет, 2013;

- «Уроки немецкого» в двух частях, авторы. В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова, уровень В 1; МГИМО Университет, 2015;

- „Aspekte“ Ute Koithan, Helen Schmitz, Tanja Sieber, Ralf Sonntag, Nana Ochmann, Langenscheidt, 2007 Niveau B1+;

- „Ziele“ Rosa-Maria Dallapiazza, Sandra Evans, Ronald Fischer, Angela Kilimann, Anja Schumann, Maresa Winkler, Hueber Verlag, 2012, Niveau B 2/1)

и многие другие.

Каталог подобного рода сигналов поддержания речевого контакта со стороны слушающего представляет собой подбор фраз, которые являются наиболее типичными в конкретной ситуации общения:

- для выражения согласия (конвергенции): Ich bin ganz Ihrer/deiner Meinung; Das ist richtig; Das stimmt.; Da hast du/ haben Sie völlig recht.; Das sehe ich auch so.

- для выражения несогласия (дивергенции): Das ist nicht richtig.; Ich sehe das anders.; Da muss ich dir/Ihnen aber widersprechen.;

- для выражения сомнения: Mag ja sein ...; Also, ich weiß nicht ...; Es ist unwahrscheinlich, dass ...

Методически правильная организация процесса обучения, постепенное введение сигналов поддержания речевого контакта, отработка интонационной и произносительной составляющей позволяют подготовить обучаемых к свободному диалогическому общению в любых ситуациях.

Библиографический список

1. Павлова Д. С. Методы исследования семантической структуры устного спонтанного текста. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Том. 8; № 5; Часть 1. с.00-00. doi: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-00-00.
2. Ерманова Б.Б. Коммуникативные стратегии и тактики прерывания речевого общения в английской коммуникативной культуре. *Политическая лингвистика*. 2014; 2.
3. Блох М. Я. Фактор слушающего в диалогической и монологической речи. *Вестник НВГУ*. 2008; 4.
4. Земская Е.А. Городская устная речь и задачи её изучения. *Разновидности устной речи*. Москва: Наука, 1988.
5. Анощенко А.М. Фактический аспект речевого общения. *Просодическая структура текста*. Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. 1984; Вып. 230.
6. Rudolph E. Partikel-Kombinationen in Alltagsgesprächen. *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, 1983.
7. Сотникова А.Л. Диалог и условия реализации в нём семантико-коммуникативной категории согласия/несогласия: на материале немецкого языка. *Вестник Лен. ун-та*. Сер. 2. История языкознания, литературоведения. 1987; Вып. 4: 56 – 60.

References

1. Pavlova D. S. Metody issledovaniya semanticheskoy struktury ustnogo spontannogo teksta. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; Tom. 8; № 5; Chast' 1. s.00-00. doi: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-00-00.
2. Ermanova B.B. Kommunikativnye strategii i taktiki preryvaniya rechevogo obscheniya v anglijskoj kommunikativnoj kul'ture. *Politicheskaya lingvistika*. 2014; 2.
3. Bloh M. Ya. Faktor slushayushchego v dialogicheskoy i monologicheskoy rechi. *Vestnik NVGU*. 2008; 4.
4. Zemskaya E.A. Gorodskaya ustnaya rech' i zadachi ee izucheniya. *Raznovidnosti ustnoj rechi*. Moskva: Nauka, 1988.
5. Anoschenko A.M. Fakticheskij aspekt rechevogo obscheniya. *Prosodicheskaya struktura teksta*. Sbornik nauchnyh trudov MGPIIYa im. M. Toreza. 1984; Vyp. 230.
6. Rudolph E. Partikel-Kombinationen in Alltagsgesprächen. *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Niemeyer, 1983.
7. Sotnikova A.L. Dialog i usloviya realizacii v nem semantiko-kommunikativnoj kategorii soglasiya/nesoglasiya: na materiale nemeckogo yazyka. *Vestnik Len. un-ta*. Ser. 2. Istoriya yazykoznanija, literaturovedeniya. 1987; Vyp. 4: 56 – 60.

Статья поступила в редакцию 16.10.17

УДК 81.367

Abdullaev A.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical Bases and Technology of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

Santueva E.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technology of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

SOME OBSERVATIONS ON VOCABULARY EPIC BY P.I. MELNIKOV-PECHERSKY “IN THE WOODS” AND “IN THE MOUNTAINS”. The research analyses some level vocabulary books by Melnikov “In the Woods” and “In the Mountains” and highlight their specificity in terms of linguoculturological interpretation of a literary text. The relevance of the chosen theme due to the fact that the epic of Paul Ivanovich Melnikov (Andrei Pechersky) is a true Treasury of Russian speaking people. It reflects an outdated expression and various thematic accessories, people engaged in trade and economic activities, religious affiliation, nicknames and offensive names. The language of the works of the writer is rich and expressive, which contributed significantly to the enrichment of proverbs and sayings, phraseological units, all sorts of adjectival logged from natural people's communicative environment, in particular from the speech of Raskolnikov.

Key words: obsolete words, Old Slavic words, proverbs, sayings, idioms, offensive names for people, linguoculturology, old believers, genre.

А.А. Абдуллаев, д-р филол. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

Э.З. Сантуева, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, Uma-sh@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД ЛЕКСИКОЙ РОМАНОВ П.И. МЕЛЬНИКОВА-ПЕЧЕРСКОГО «В ЛЕСАХ» И «НА ГОРАХ»

В статье предпринята попытка проанализировать некоторые разряды лексики книг Мельникова «В лесах» и «На горах» и осветить их специфику с точки зрения лингвокультуроведческой интерпретации художественного текста. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что эпопея Павла Ивановича Мельникова (Андрея Печерского) представляет собой подлинную сокровищницу русской народно-разговорной речи. В ней нашли отражение устаревшие слова и выражения разной тематической принадлежности, обозначения людей по занятию в торгово-хозяйственной деятельности, по вероисповедной принадлежности, прозвища и обзывы. Язык произведений этого писателя богат и выразителен, чему, в значительной степени способствуют пословицы и поговорки, фразеологические единицы, разного рода диалектизмы, вошедшие из естественной народной коммуникативной среды, в частности из речи раскольников.

Ключевые слова: устаревшие слова, старославянизмы, пословицы, поговорки, фразеологизмы, обзывательства, лингвокультурология, старообрядчество, жанр.

П.И. Мельников изобразил жизнь обитателей старообрядческих скитов и преуспевающих купцов, придерживавшихся старой веры. Много места и внимания уделено описанию деятельности сектантов-хлыстов, общества которых назывались *кораблями*, кормщиков кораблей, т. е. хлыстовских вождей и пророков. Созданные Мельниковым образы впечатляют реалистичностью, оригинальностью их индивидуального нравственного облика и этической культуры.

Неоспорима большая роль русской художественной литературы как материала лингвистических исследований, так как в ней всесторонне изображается жизнь русского народа. Русский язык в жанровом многообразии художественных произведений классиков русской литературы представлен во всем своем лексико-фразеологическом богатстве. Богато представленная в эпопее Мельникова диалектная лексика, отражающая речевой колорит обитателей описываемых регионов, служит средством речевой типизации [1].

Слова приводим в контекстном окружении, чтобы по возможности адекватно отобразить их семантику и коннотацию, воспроизвести речевой и экспрессивно-эмоциональный колорит дискурса.

Названия лиц по занятию

Белоручка. Интерес исследователя исторической лексикологии русского языка представляет семантическая эволюция этого названия лица женского пола, «способного выполнять сложные виды рукоделья, требующие тонкого мастерства, специальной подготовки, т. е. квалификации, рабочей сметки и самого серьезного и ответственного отношения... Название *белоручка* в том диалектном ареале, который изображен в книгах Мельникова-Печерского, обозначало девушку по занятию и обладало нейтральным значением, но хвалебной коннотацией» [2, с. 14]. «Девушки обучались скитским рукодельям: бисерные лестовки вязать, шелковы кошельки да пояски ткать, по канве шерстью да синелью вышивать и всякому другому белоручному мастерству» (Л, 1, 11 – примечание – *здесь и далее Л обозначает – Мельников П.И. (Андрей Печерский). В лесах. В двух книгах. М., 1987* [7]).

Существительное общего рода *белоручка* в современном русском языке содержит негативную оценку человека, который не любит трудной работы.

Образование *лесник* в современном русском языке обозначает человека, который охраняет лес. В книге Мельникова-Печерского «В лесах» оно употреблено по отношению к члену артели лесников, которые «лесовали» зимой, т. е. рубили деревья и готовили их к сплаву или распиливали на баклуши. *Стук топоров, треск падающих лесин, крики лесников, ржанье лошадей долго разносятся по лесным пустыням* [2, с. 215].

Баклушник [2, с. 33]. Этого слова нет в современной русской нормативной лексике. В заводских лесах им обозначался лесник, который изготавливал баклуши, т. е. болваны для токарной выделки щепной посуды, скалывая негодную в дело блонь.

В монастырях в сервисной сфере служили монахи: *отец гостиник* – приставленный для угощения гостей; *отец будильник* – обязанный ранним утром будить обитателей монастыря; *отец чайник* – заведующий напитками.

Название *чайник* в источнике по сибирской диалектологии истолковано как «Раскольник, старовер, употребляющий пищу

из особой чашки» [3, с. 125]. Такое объяснение представляется малоубедительным. *с Водяной*. Так назывался чиновник, который определял место стоянки судов у пристани на Волге. *Ближе-то водяной не пускает, там, дескать, место для пассажирских, а вам, говорит, где ни стоять – все едино* (Г, 2, 105 – примечание – *здесь и далее Г обозначает – Мельников П.И. (Андрей Печерский). На горах. В двух книгах. Горьковское книжн. изд-во, 1957 – 1958* [8]).

Чайник. Этим словом обозначался купец, занимавшийся куплей-перепродажей чая. *Тем утром чайники, отпав благородный молебен Макарию за исправный приход баржей с кяхтинским чаем, собрались на радостях у Никиты* (Г, 1, 128).

Соляные/соляные чиновники. *Соляные чиновники так и ахнули, увидев Патапа Максимыча... Провели, однако ж, соляные, что денег у Чапурина в наличности нет* (Л, 1, 10). По-видимому, *соляные чиновники* занимались перевозкой и реализацией казенной соли рыбакам.

Трудники. *Трудниками* назывались чернорабочие, которые в скитах выполняли ручной труд бесплатно, по обету. Патап Максимыч, передавая деньги игумену Манефе, говорил: «*А эта красная на твоих обительских трудников*» (Л, 2, 177). *Остались пожилые старицы да с утра до ночи копавшиеся в огороде чернорабочие трудницы* (Л, 2, 208).

Рабочие белицы. *Кончилась трапеза... Старицы и рабочие белицы разошлись по кельям* (Л, 1, 616). Белицами называли девушек, живших в монастыре, но ещё не постриженных в монашество.

В исследованных произведениях названия *работник* и *работчий* семантически не дифференцированы, о чем свидетельствует следующий фрагмент: *Наконец, человек до сорока работников, на всякий случай с дубинами и рогатинами, двинулись на воров. Тут подошел Никифор Захарыч... Он распорядился, по сколько и куда отправиться рабочим* (Г, 2, 454).

Прозвища.

Захребетник. Это прозвище давали ребенку-подкидышу, найденному и принятому для воспитания. Найденного в овраге подкидыша охотно принимали мужики в семью, кормили-поили, воспитывали, чтобы по достижении возраста сдать в рекруты вместо родного сына. В этимологическом словаре русского языка М. Фасмера дается такое не совсем точное толкование данного прозвища: «приемыш, взятый крестьянами, которого сдавали в рекруты, избавляя тем самым остальных жителей деревни от службы». (Фасмер М.. Этимологический словарь русского языка. М., 1986 – 1987.). На самом деле *захребетник* избавлял от рекрутчины только одного родного сына приемных родителей, а не всех парней деревни.

Устаревшие слова

Бумажный плат на голове. *Тут завидела Таня, что идет к ней навстречу... статная женщина в темно-синем крашенинном сарафане с оловянными пуговками, в ситцевых рукавах, с пестрым бумажным платом на голове и с пыльным пестером за плечами* (Л, 2, 196).

В числе сибирских слов приводится название *пестер*, но в иной орфографии: *Пестерь* «Короб, большое лукошко, сплетенный из прутьев или из тонких драиц» [3, с. 29]. Н.А. Лукьянова отмечает и переносное значение этого слова: «*пестерь* (с ударением на втором слоге) «о недалеком, малознающем, глупом

человеке» [4, с. 7]. *Бумажный плат* – «Платок из хлопчатобумажной ткани» (Л. 2, 196).

В современном русском языке слово *бумажный* в значении «хлопчатобумажный» не употребляется. Его нет в словаре Ожегова. О том, что оно было употребительным в XIX веке, свидетельствуют слова из XXXV строфы первой главы романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», описывающие утренний Петербург:

Открыты ставни; трубный дым
Столбом восходит голубым
И хлебник, немец аккуратный,
В бумажном колпаке, не раз
Уж отворял свой *васисдас*.

Колпак на голове немца-хлебника был сделан не из бумаги, как может быть понято современным читателем романа Пушкина «Евгений Онегин», а из хлопчатобумажной материи. *Скрыня*. И, отложив восемьдесят рублей, Трифон спрятал все деньги в скрыню и запер её в сундук (Л. 2, 51). Это слово в Словаре Даля истолковано как «коробка», а в Этимологическом словаре Фасмера – как «ларь», «сундук» (Фасмер М.. Этимологический словарь русского языка. М., 1986 – 1987.). Более приемлемо толкование Даля: скрыня – это не «ларь», не «сундук», а вместе с тем гораздо меньшего размера, т.е. коробка, которую можно положить в сундук. (Владимир Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. В четырех томах. М., 1995.)

Устаревшие составные наименования

Пшено сорочинское. Кутья на всех одна была, из пшена сорочинского с изюмом да с сахаром (Л. 2, 131); Прошла Никитишна вокруг стола, обносила гостей кашею, только не пшенною, а пшена сорочинского (Г. 1, 201).

Белые ризы. Эти восемь окон сионской горницы, рядом в три окна кладовая, тут сложены белые ризы, знамена, покровцы и свечи (Г. 2, 256). В сноске: «Белые ризы – рубашки, надеваемые божьими людьми для радений».

Божьи люди – самоназвание хлыстов.

Победное сердце. Пуще прежнего налегла тоска на победное сердце молодой вдовы (Л. 2, 206). В МАС прилагательное *победный* поясняется с пометой «народно-поэтическое» как «испытывавший много бед, горемычный» (Словарь русского языка в четырех томах (МАС). М., 1985 – 1988).

Словообразовательным архаизмом можно считать слово *миллионщик*, которое в современном русском языке вытеснено образованием с другим суффиксом – *миллионер*: *Миллионщиков за Волгой нет, тысячников много* (Л. 1, 7).

Подвижница. Заключась в тесной келье, строгая подвижница успела умирить тревожнения души (Л. 1, 178).

Работать. Ложки, плошки, чашки, блюда заволжанин точит да красит; гребни, донца, веретена и другой щепной товар работает, ведра, ушаты, кадки, лопаты, коробы, весла, лейки, ковши – все, что из лесу можно добыть, рук его не минует (Л. 1, 6). *Работать* (с ударением на последнем слоге) значило «изготавливать».

Рыбник. И Дуня и судьба её при этом забрели на мысли почтенного рыбака (Г. 1, 212).

Слепой, у бурлаков – беспаспортный. У меня купцы есть знакомые – примут и слепого. Г. 2, 119).

Согрubiть. Прости меня, тятя... Согрubiла я перед тобой (Л. 1, 556). В Словаре Даля глагол *согрubiть* истолковано как «обидеть».

Вольные промышленники. Тут и ловкие «вольные промышленники» (Г. 2, 323). Так названы карманные вору.

Библиографический список

1. Котков С.И. Современные художественные тексты и история русского языка. *Исследования источников по истории русского языка и письменности*. Москва, 1966.
2. Абдуллаев А.А., Сулейманова Г.В. Лексико-семантическая история некоторых названий лиц. *Насущные проблемы начального образования: сборник трудов региональной научно-практической конференции, посвященной 30-летию ФНК ДГПУ*: 13 – 23.
3. Цомакон Н.А. *Историческая хрестоматия по сибирской диалектологии*. Красноярск, 1974.
4. Лукьянова Н.А. *Лексика современных говоров как объект изучения*. Новосибирск, 1983.
5. Лагутина А.В. Абсолютные синонимы в синонимической системе языка. *Лексическая синонимия*. Москва, 1967: 121 – 129.
6. Порохова Н.А. *Лексика сибирских летописей XVIII века*. Ленинград, 1969.
7. Мельников П.И. (Андрей Печерский). *В лесах*. В двух книгах. Москва, 1987. (Л)
8. Мельников П.И. (Андрей Печерский). *На горах*. В двух книгах. Горьковское книжн. изд-во, 1957 – 1958. (Г)

References

1. Kotkov S.I. *Sovremennye hudozhestvennye teksty i istoriya russkogo yazyka. Issledovaniya istochnikov po istorii russkogo yazyka i pis'mennosti*. Moskva, 1966.

Избранный сосуд. [девушка] Совсем готова к «пути». Из неё выйдет избранный сосуд (Г. 1, 11). У хлыстов «избранный сосуд» это девушка или женщина, беззаветно преданная идеям и моральным ценностям «божьих людей», образец соблюдения всех предписаний хлыстовщины.

Кабакские богатыри. Его товарищи по золотому делу были все кабацкие богатыри (Л. 1, 307); См. синоним: *кабацкие витязи* (Л. 1, 308).

Кормщик корабля. Силен в нем дух, сильнее, чем в тете Машеньке. Он ведь кормщик корабля, всем руководит (Г. 2, 18). *Кормщик корабля* – ведущий в обществе хлыстов, т.е. корабле.

Слеза иерусалимская. Хоть мать Маропея паче меры любила слезу иерусалимскую, однако и черницы и белицы поверили её рассказам (Л. 2, 192). Сноска: «В скитах и вообще в Чернораменских лесах иерусалимской слезой в шутку называют водку».

Темный богач. Но все в один голос решили, что Герасим Чубалов темный богач (Г. 2, 493). Определение *темный* указывает на непонятное происхождение богатства.

Пословицы и поговорки

П.И. Мельников-Печерский широко пользуется всеми средствами выразительности русской народно-разговорной речи, в частности пословицами и поговорками [5; 6].

Нередки случаи употребления нескольких пословиц и поговорок в одном фрагменте текста. Например, Алексей после того, что случилось между ним и дочерью Патапа Максимыча Настей, почувствовал, что согнул дерево не по себе. О Насе он думает: «Годами молода, норовом стара». И рассуждает: «Во всем надо будет из её рук смотреть, не смей выступать из воли её, всегда иметь голову с поклоном, язык с приговором, руки с подносом... Это уж последнее дело: не зверь в зверях еж, не птица в птицах нетопырь, не муж в мужьях, кем жена владеет (Л. 1, 541). Последнюю поговорку несколько в ином варианте употребил Никифор Захарыч в разговоре с Василием Борисычем, сославшись на то, что «от старых людей слышал»: «Не рыба в рыбах рак, не птица в птицах нетопырь, не зверь в зверях еж, не муж в мужьях тот, кем жена владеет» (Г. 2, 448).

Фразеологизмы

Оригинальны и разнообразны фразеологические единицы, которыми богаты произведения Мельникова. Они встречаются в речи героев и в авторском тексте. Приведем отдельные из них.

Волосник поправить. Поспорь эдак Аксинья Захаровна с сожителем о мирском был бы ей окрик, пожалуй, и волосник бы у ней Патап Максимыч поправил (Л. 1, 14). Этот фразеологизм означает то, что Патап Максимыч мог и побить свою жену.

Голытьба решетная. Девка молодая, из себя красовита, хахалишка один притащился к ней. Так, дрянь, голытьба решетная... У самого за душой отродясь железного гроша не было, и туда же свататься лезет (Л. 1, 182).

Голь перекатная. Так Фленушка характеризует Алексея, акцентируя его крайнюю бедность (Л. 1, 365).

Итак, в данной статье рассмотрена лишь малая толика лексико-эпопеи П.И. Мельникова-Печерского. Приведенные к словам выдержки из его произведений отражают народно-разговорную русскую речь, которая представлена в его произведениях во всем богатстве и тематическом многообразии. Данная статья может служить аргументом к доводу об актуальности исторической лексикологии русского языка на материале художественных произведений XIX века.

2. Abdullaev A.A., Sulejmanova G.V. Leksiko-semanticheskaya istoriya nekotorykh nazvanij lic. *Nasuschnye problemy nachal'nogo obrazovaniya: sbornik trudov regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 30-letiyu FNK DGPU*: 13 – 23.
3. Comakion N.A. *Istoricheskaya hrestomatiya po sibirskoj dialektologii*. Krasnoyarsk, 1974.
4. Luk'yanova N.A. *Leksika sovremennykh govorov kak ob'ekt izucheniya*. Novosibirsk, 1983.
5. Lagutina A.V. Absolyutnye sinonimy v sinonimicheskoy sisteme yazyka. *Leksicheskaya sinonimiya*. Moskva, 1967: 121 – 129.
6. Porohova N.A. *Leksika sibirskih letopisej HUP veka*. Leningrad, 1969.
7. Mel'nikov P.I. (Andrej Pecherskij). *V lesah*. V dvuh knigah. Moskva, 1987. (L)
8. Mel'nikov P.I. (Andrej Pecherskij). *Na gorah*. V dvuh knigah. Gor'kovskoe knizhn. izd-vo, 1957 – 1958. (G)

Статья поступила в редакцию 07.12.17

УДК 398.22 (=512. 157)

Satanar M.T., MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: satanar68@mail.ru

Illarionov V.V., Doctor of Sciences (Philology), North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru

STRUCTURAL ANALYSIS OF PANTHEON OF YAKUT DEITIES. During the orientation of science to interdisciplinary research, where a question of humanizing the natural sciences creates and leads into synthesis of deeper layer of olonkho. It is doing for tracing dialectics about world view using discussion and comprehending of meaningful. In the article, you can see unique interpretation about mythological world outlook in context physical theory of our single universe. The goal of research is finding and describing mythological figures of Aar Ayuu Toion and Urun Ayuu Toion and cosmological model of physical map of the world. The interdisciplinary research is used for methodological foundation, which deduces form of olonkho at the intersection of disciplines. The author uses methods of reference, comparative, extrapolation and hermeneutics. New representation, which reflects common structural frame, allows understanding the world and its essential constants.

Key words: pantheon of deities, structure, mythological consciousness, Aar Ayuu Toion, Urun Ayuu Toion, the Sun, galaxy, universe.

М.Т. Сатанар, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: satanar68@mail.ru

В.В. Илларионов, д-р филол. наук, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: 445325@mail.ru

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ЛОКУСА ОСНОВ ЯКУТСКОГО ПАНТЕОНА БОЖЕСТВ

Само время ориентации науки на междисциплинарные исследования, где возводится вопрос гуманизации естественных наук, наталкивает на синтез более углубленного постижения пластов олонхо – космогонического мира народа саха, для про-слеживания диалектики мирозерцания до уровня рассуждений и осмысленных истолкований. В статье предлагается оригинальная интерпретация мифологических мировоззрений в контексте физической теории единого поля Вселенной. Целью исследования является выявление и описание структурной общности пространственных локусов мифологических образов *Аар Айыы Тойон* и *Юрюн Айыы Тойон* и космологической модели физической картины мира. Методологической основой исследования служит междисциплинарный характер, выводящий образ олонхо на стык наук. Используются методы обзорно-го, компаративного анализа, экстраполяции, герменевтики. Новые представления, отражающие общий структурный каркас многомерного пространства олонхо и физической картины мира, позволяют понять мир в единстве его сущности.

Ключевые слова: пантеон божеств, структура, мифологическое сознание, *Аар Айыы Тойон*, *Юрюн Айыы Тойон*, Солнце, галактика, Вселенная.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научный проект 16-06-00505

Нас интересуют представления предков на уровне мифологического сознания. А.Н. Чанышев писал: "Под мировоззрением мы понимаем общую картину мира, т. е. систематизированную совокупность образов, представлений и понятий, через которую осознается мир в его целостности и единстве... Мировоззрение есть нечто большее, чем мифология, религия, философия" [1, с. 44]. Мифологическое мировоззрение строится на уровне эмоционально-чувственной ступени познания по законам воображения и методом аналогии, путем переноса на мироздание основных черт человеческого рода, другими словами, посредством своеобразия земных представлений. Отсюда берет свои корни мифологический надприродный мир, а далее и важный вопрос о взаимоотношении природного (земного) и надприродного (небесного). В их противопоставлении внимание полностью сосредоточено в сторону сферы мифического образного сознания. По этому поводу А.Н. Чанышев логично делает вывод: "Этот вопрос решается мифологическим сознанием в пользу первенства сверхприродного перед природным (природа есть результат организующей деятельности богов, человек – их творение)" [1, с. 51]. Ведийские боги олицетворяли явления природы и процессы природы, считались они не только творцами, сколько их организаторами [2, с. 37]. Авторитетный философ А.Ф. Лосев считал, что мифология есть выраженная образная модель Вселенной, а отдельные мифы – модели отдельных сторон Вселенной [3, с. 587]. Основоположник аналитической психологии К.Г. Юнг рассматривал индийско-буддийские мандалы в качестве идеального образа Мира и Вселенной [4, с. 25 – 32]. Отрадно, что у якутского народа, как и у многих народов, космологические и космогонические мифы бытуют в составе фольклорного насле-

дия, прежде всего в эпическом наследии олонхо. Итак, на счет небесных богов, что мы знаем о чувственном опыте якутского мифологического сознания?

Вопрос анализа небесных божеств в целом для реконструкции структурного каркаса пантеона богов продолжает оставаться одной из значительных проблем в изучении традиционной культуры народа саха. Исследования в проблемах восстановления мифологических воззрений саха начались с 80-х годов XX века. У разных авторов, исследователей имеются расхождения в расслоении небесных уровней, локусах и функциональных особенностях земных покровителей. Мы лишь отметим, что многие исследователи ссылаются на материалы В.Ф. Трошанского, А.Е. Кулаковского, Н.А. Алексеева, Н.В. Емельянова, классификацию Л.А. Афанасьева – Тэрис, структурализацию В.А. Кондакова. В попытках реконструкции структуры и в выяснении ее генезиса необходимо начинать, на наш взгляд, с дефиниции структуры глав пантеона божеств как начальных векторов упорядочивающего фактора, установление которых позволило бы эффективной упорядоченности и обозначенности остальных божеств. Структурный анализ в данном исследовании проводится с хронологической составляющей, что позволяет максимальное прослеживание диалектики терминов.

В якутской мировоззренческой позиции организующему началу придается первостепенное значение, что очевидно из мифологических и религиозных представлений предков. Из текста олонхо видно, что божественная структура проецируется по типу семейно-индивидуальных и родовых традиций. Существует единая верховная глава всего семейства, есть дети, их статус определяется по старшинству и функциональным обязанностям.

И здесь, наше внимание уделено двум персонам – *Аар Айыы Тойону* и *Юрюн Айыы Тойон*. Такой подход продиктован потребностью углубленного выявления и изучения особенностей и уровней национального сознания с тем, чтобы более прочерченно прояснить ход движения сознания до уровня взаимосвязанных, упорядоченных позиций мировоззренческой структуры. Необходимо рационально истолковать смысловые характеристики этих персон и в отдельности, и в целостности. Как отметил А.И. Гоголев, как и у многих народов древности, в мифологическом мышлении предков саха одно из центральных мест занимал культ Неба, и он был воплощен в образе *Аар Тойона*. Данная персона была зафиксирована в источниках, датируемых серединой XVIII в. [5, с. 15]. Ссылаясь на записи М.П. Овчинникова об *Аар Тойоне* конца XIX в., на замечания П.А. Ойункова, исследователь выделяет идею, что *Аар Тойон* – один из основных создателей Вселенной и всего сущего, в том числе и богов, верховный правитель мира. Далее, на основе анализа работ приведенных выше авторов отмечает, что в сознании людей *Аар Тойон* давно отошел от дел и не оказывает большого влияния на происходящее [5, с. 16]. Интересно замечание исследователя, что в поздних трансформированных вариантах названия рассматриваемого божества – *Аар Айыы Тойон* (в словосочетании дополнение *Аар* занимает начальное место, появляется дополнение *Айыы*) есть персонифицированный образ Неба, а *Юрюн Аар Тойон* есть божество Солнца, в дальнейшем персонифицированное в образе Юрюн Айыы Тойона [5, с. 16]. В словаре Э.К. Пекарского, вышедшего в свет 1899 г. дается такое толкование: “*Аар Тойон* – чистый господин, Высший господь; *Аар Айыы Тойон* – высшее божество, творец и верховный правитель мира, жидитель мира на земле, орошающий землю, виновник обилия корма; творец мира [6, Стлб. 126]. А.И. Гоголев подчеркивает, что исследователь Е.С. Сидоров якутское *аар* производит от санскритского *arja* “благородный, арий”, а в “Ведрах” эпитет *arja* прилагается к божествам [5, с. 17]. А далее констатирует, что якутское слово *аар* имеет этимологическую связь с общеиндоевропейской основой – *ар, арта* “божество”, “порядок”, где первоначальное значение исходило от понятия “первопричинный порядок” т.е. тот вселенский Порядок, образовавшийся в результате распада первоначального Хаоса [5, с. 17]. Исследователем А.И. Гоголевым также отмечается ключевой момент в трансформации якутского мифологического сознания: “С ведением христианства лики двух главных божеств якутского политеизма – *Аар Айыы Тойон* и *Юрюн Айыы Тойон* – сливаются. Это состояние было зафиксировано В.Л. Серошевским. Как отметил А.Е. Кулаковский, “понятие о главном и добром боге *Аар Тойон* смешалось с понятием о христианском боге, у которого функции оказались тождественными с функциями первого, в частности в существенном – в отношении создания мира, доброты и справедливости. В этой связи следует отметить то, что на примере мировой практики эволюции религии, обычно божество неба постепенно уступает свое положение солнечному божеству (греческий Зевс, римский Юпитер, персидская Митра – божества Солнца, ставшие главами пантеона)” [5, с. 19]. В “Научных трудах” А.Е. Кулаковского, датируемой 1923 г. подмечено, что *Юрюн Аар Тойон* живет на самом верхнем девятом небе, а *Юрюн Айыы Тойон* считают властелином восьмого неба [7, с. 17]. В данном упоминании проецируется, на наш взгляд, постепенная интеграция образа *Аар Тойон* с *Юрюн Аар Тойоном*, тем не менее еще сохраняются отголоски первичной организации глав небесных божеств с указанием качественно отличающихся локусов. Для научного круга особую познавательную ценность также представляет повествование шамана Курууппы, записанное в 1940 г. фольклористом Х.И. Константиновым: “*Ый, Күн иччилээхтэр*” [8, с. 13], т.е. “Луна и Солнце имеют духов-хозяинов” (пер. автора); “*Үрүн Айыы Тойон син күн курдук өйдөнөр*” [8, с. 17], т.е. “*Юрюн Айыы Тойон* понимается как само Солнце” (пер. автора); “*Үрүн Айыы Тойон син Күн курдук көстөр*” [8, с. 18], т.е. “*Юрюн Айыы Тойон* виден как Солнце” (пер. автора). Весьма интересна идея сохранившегося до наших дней сведения одного предания, увековеченного знатоком народных легенд, энтузиастом Еремеевым П.И., где умозрительно четко подчеркивается наделение именем духа-иччи светила Солнца – “*Күн иччитин саха ураанхайдар Үрүн Аар Тойон дьэн ааттыыллар*” т.е. “духа-хозяина Солнца саха-ураанхайцы называют *Юрюн Аар Тойон*” (пер. автора). В этой записи максимальную значимость имеет понятие дух-хозяин светила Солнца, сохраняющий еще переходное составное название *Юрюн Аар Тойон*. Не менее ценны и труды М.Н. Андросовой – Ионовой, записанные самой исполнительницей в 1890 г. где в олонхо “Потомки молочного-белотелого

го Юрюн Айыы Тойона” и в песне “Песнь о сотворении мира” упоминается месторасположение *Юрюн Айыы Тойон*, а именно “*Абыс хаттыгастаах арылы маган халлаан алын кырытыгар, үс хаттыгастаах өндүл маган халлаан үрүт өттүгэр*” [9, с. 184, с. 235], что переводится как “под восьмьюрусным ясно-белым небом, над трехярусным высоким белым небом” (пер. автора). Отсюда очевидно, что в вселенских просторах олонхо указывается конкретный локус божества *Юрюн Айыы Тойон*. Что касается числа небесных ярусов, А.Е. Кулаковский считает вопрос неразрешенным, и предлагает небо считать просто многоярусным [7, с. 10]. В повествовании от самого первого лица – шамана Курууппы в разделе “Ярусы Верхнего мира” упоминается, что первый небесный ярус трехслоен, второй – семислоен, третий – восьмислоен, четвертый – девятислоен, а дальше – “*Кинкиниир кизг халлаан кэтэх өттө килбэс гына түһэр*” [8, с. 13], т.е. “внезапно перед взором предстает задняя часть высокого свода необъятных небес” (пер. автора). Здесь четко очерчены границы сложной структуры Верхнего мира, откуда можно констатировать наличие разных мест в Космосе, характеризующиеся качественными различиями, и смысловое семантическое наполнение данного пространства ждет своих исследователей. Таким образом, из всего вышеперечисленного обобщим: ограничиваясь понятием космического верха и низа можно интерпретировать, что в пространственном месторасположении локус персоны *Юрюн Айыы Тойон*, персонифицированный с понятием светила Солнца, находится ниже локуса персоны *Аар Айыы Тойон* – персонифицированного образа Неба. Кроме того, заслуживают отдельного внимания иллюстрации примеров, приведенных к начальному слову *Аар*, в словаре Э.К. Пекарского, где определения составных названий главных божеств *Аар Тойон* и *Аар Айыы Тойон* разные (см. выше). Больше того, следует также обратить внимание на существенное замечание авторитетного исследователя А.И. Гоголева – “*Аар Тойон* есть один из основных создателей Вселенной” [5, с. 16], что наталкивает на принятие существования не одного, а нескольких создателей Вселенной. В арсенале глав якутского пантеона божеств выявлены как минимум три главы – *Аар Тойон*, *Аар Айыы Тойон*, *Юрюн Айыы Тойон* (в рамках вышеизложенного ракурса исследований остается открытым вопрос генезиса термина *Айыы Танара* [6, стлб. 2552], тоже фиксированного в словаре Э.К. Пекарского). Серьезным аргументом служит также параллелизм видений в повествовании шамана Курууппы и в тексте сказителя М.Н. Андросовой – Ионовой, где пространственное месторасположение одного из главных божеств *Юрюн Айыы Тойона*, несомненно, находится между первым ярусом (он трехслоен) и третьим ярусом (он восьмислоен). Итак, беря во всеоружия вышеприведенные данные, попробуем окунуться в среду физических теорий.

Современный взгляд физической картины мира гласит – все уровни материи (микромир, макромир, мегамир) представляют собой суперсимметричный, единый, неограниченный континуум, заполняющий всю Вселенную, и называется он единым полем материи. Данная тема достаточно полно была освещена в нескольких предыдущих работах авторов этой статьи [10, 11, 12]. В частности, в космологии как науки, являющейся частью физики, Вселенная (Метагалактика) обладает иерархической организацией по возрастающему порядку: Земля – Солнечная система – галактика – Вселенная (в современной космологии есть предположения, что Вселенная не единственна). С учетом всех уровней материи эту последовательность можно дополнить, начиная с элементарных частиц, продолжая человеком, представляющей также сложную иерархию систем, а далее и в виде бесконечно возрастающих неисчерпаемых систем.

Таким образом, в организации пространственного структурного каркаса пантеона богов якутского мифологического сознания, во главе с возвеличивающимися патриархами каждого отдельно взятого составляющего (т.е. яруса) этой структуры, выстраивается предположительно следующая иерархия глав божественного пантеона предков саха, характеризующихся качественно различающимися локусами: верховное божество Солнечной системы – *Юрюн Айыы Тойон*, верховное божество галактики – *Аар Айыы Тойон*, верховное божество Вселенной (Метагалактики) – *Аар Тойон*, что на наш взгляд, полностью укладывается в постулирующей в космологии структуру Вселенной. И еще одно дополнение: К.Д. Уткин отмечал, что Земля по отношению к Небу занимает соподчиненную роль, считается производной от степени воздействий небесных волеизъявлений [13, с. 158], данное истолкование служит основанием полагать, что в

соответствии с теорией единого поля, каждый верховный глава иерархических ярусов структуры подчинен вышестоящему главе более высокого уровня.

И в заключение вспомним фразу К. Леви – Стросса: “Может быть, в один прекрасный день мы поймем, что в мифологическом мышлении работает та же логика, что и в мышлении научном” [14, с. 207], обосновывая данное суждение тем, что природные явления, скорее всего – то, посредством чего мифы стремятся объяснить реалии, принадлежащие не природному, а логическому порядку [15, с. 186]. Академик М.А. Марков говорил, что информационное поле Земли слоисто, и структурно напоминает матрешку, причем каждый слой связан иерархически с более высокими слоями, вплоть до Абсолюта, и является кроме банка информации, еще и регулятивным началом в судьбах людей и животных [16, с. 67]. В унисон ему еще конкретнее мыслит В.В. Налимов, что возможно механизм глубинно-аналогового мышления носит не столько мозговой, сколько общесомати-

ческий характер, где глубинное мышление и есть интуитивное мышление человека, а его немозговой характер говорит о том, что оно является иерархически более высоким уровнем мышления, одновременно являясь составляющей информационного поля планеты, его ноосферы [16, с. 69]. И наконец, дополняет их высказывание, А.В. Мартынов: “Интуитивное мышление позволяет человеку напрямую общаться со Вселенским Разумом или информационным полем и получать оттуда информацию в зависимости от контура настройки, сформированного нашим сознанием” [16, с. 143]. В таком контексте рассуждений, аналогия структурной организации древнего мироздания с современной космологией, призывает провести параллели с погружением в природу самого человека, как “генетического кода для расшифровки всеобщего единства” (термин К.Д. Уткина), что без сомнений является сегодня одной из ведущих тенденций современного общества в вопросе духовного постижения сущности самого человека.

Библиографический список:

1. Чанышев А.Н. *Эгейская префилософия*. Москва: Издательство Московский университет, 1970.
2. Чанышев А.Н. *Курс лекций по древней и средневековой философии*. Москва: Изд-во Высшая школа, 1991.
3. Лосев А.Ф. *Античная мифология в её историческом развитии*. Москва: Гос. учебно-педаг. издательство Министерства просвещения РСФСР, 1957.
4. Юнг К.Г. *Душа и миф. Шесть архетипов*. Пер. с англ. Киев-Москва: Государственная библиотека Украины для юношества, 1997.
5. Гоголев А.И. *Истоки мифологии и традиционный календарь якутов*. Якутск: Изд-во Якутского университета, 2002.
6. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. Москва: Академия Наук СССР, 195; Том 1.
7. Кулаковский А.Е. *Научные труды*. Якутск: Книжное изд-во, 1979.
8. Афанасьев Л.А. *Куруппа ойуун керүүлэрэ*. Дьокуускай: Бичик, 1993.
9. Андросова-Ионова М.Н. *Олонхо, песни, этнографические заметки, статьи*. Якутск: Кудук, 1998.
10. Сатанар М.Т., Илларионов В.В. *Мифопоэтические представления олонхо в контексте физической картины мира*. Филологические науки: вопросы теории и практики. 2017; № 7 (73); Ч. 2: 158 – 162.
11. Сатанар М.Т. *Структурно-семантический анализ числового пространства космологии олонхо*: сборник научных статей студентов федеральных университетов России. По итогам II Всероссийского конкурса на лучшую научную работу студентов федеральных университетов 2017 года (26-27 октября 2017 г., г. Казань, Татарстан). 2017: 96 – 101.
12. Сатанар М.Т. *Структурно-семантический анализ эпической формулы “Абыс ииллэх-саҕалаах аан ийэ дойдуга”*: сборник материалов общеуниверситетской конференции «Аммосов – 2017» научной молодежи СВФУ (24 апреля 2017 г., г. Якутск, Республика Саха (Якутия)). 2017: 356-360.
13. Уткин К.Д. *Сборник трудов: в 16 книгах*. Якутск: Бичик, 2010.
14. Леви-Стросс К. *Структурная антропология*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001.
15. Леви-Стросс К. *Первобытное мышление*. Пер. вступ. статья и примеч. А.Б. Островского. Москва: Республика, 1994.
16. Мартынов А.В. *Исповедимый путь. Философские этюды*. Москва: Прометей, 1990.

References

1. Chanyshv A.N. *Egejskaya predfilosofiya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskij universitet, 1970.
2. Chanyshv A.N. *Kurs lekciy po drevnej i srednevekovoj filosofii*. Moskva: Izd-vo Vysshaya shkola, 1991.
3. Losev A.F. *Antichnaya mifologiya v ee istoricheskom razvitii*. Moskva: Gos. uchebno-pedag. izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1957.
4. Yung K.G. *Dusha i mif. Shest' arhetipov*. Per. s angl. Kiev-Moskva: Gosudarstvennaya biblioteka Ukrainy dlya yunoshestva, 1997.
5. Gogolev A.I. *Istoki mifologii i tradicionnyy kalendar' yakutov*. Yakutsk: Izd-vo Yakutskogo universiteta, 2002.
6. Pekarskij E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Moskva: Akademiya Nauk SSSR, 195; Tom 1.
7. Kulakovskij A.E. *Nauchnye trudy*. Yakutsk: Knizhnoe izd-vo, 1979.
8. Afanas'ev L.A. *Kuruuppa ojuun keryyul' er'e*. D'okuuskaj: Bichik, 1993.
9. Androsova-Ionova M.N. *Olonho, pesni, etnograficheskie zametki, stat'i*. Yakutsk: Kuduk, 1998.
10. Satanar M.T., Illarionov V.V. *Mifopo'eticheskie predstavleniya olonho v kontekste fizicheskoy kartiny mira*. Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki. 2017; № 7 (73); Ch. 2: 158 – 162.
11. Satanar M.T. *Strukturno-semanticheskij analiz chislovogo prostanstva kosmologii olonho*: sbornik nauchnyh statej studentov federal'nyh universitetov Rossii. Po itogam II Vserossijskogo konkursa na luchshuyu nauchnuyu rabotu studentov federal'nyh universitetov 2017 goda (26-27 oktyabrya 2017 g., g. Kazan', Tatarstan). 2017: 96 – 101.
12. Satanar M.T. *Strukturno-semanticheskij analiz 'epicheskoy formuly "Abyss iil'e'eh-saḡalaah aan ij'e dojdug"*: sbornik materialov obscheuniversitetskoy konferencii «Ammosov – 2017» nauchnoj molodezhi SVFU (24 aprelya 2017 g., g. Yakutsk, Respublika Saha (Yakutiya)). 2017: 356-360.
13. Utkin K.D. *Sbornik trudov: v 16 knigah*. Yakutsk: Bichik, 2010.
14. Levi-Stross K. *Strukturnaya antropologiya*. Moskva: EKSMO-Press, 2001.
15. Levi-Stross K. *Pervobytnoe myshlenie*. Per. vstup. stat'ya i primech. A.B. Ostrovskogo. Moskva: Respublika, 1994.
16. Martynov A.V. *Ispovedimyj put'. Filosofskie etyudy*. Moskva: Prometej, 1990.

Статья поступила в редакцию 08.12.17

УДК 811.111

Sinitsyna N.S., postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: knaties@mail.ru

VERBS OF SEMBLANCE AS A WAY OF REPORTING THE AMBIGUITY OF A STATEMENT. The paper deals with a problem of linguistic representation of the simulacrum phenomenon and the actualization of ambiguous and uncertain meanings of a concrete pragmatic situation. The interaction between the objects of reality and simulacrum is discussed from the point of view of its philosophical and linguistic perspective. The characteristic features of the subjective part of the statement as a part of the objective unit are specified from the position of its formation. Different types of binominal semblance structures are stated and its language implication in the process of verbal communication is defined. The lexical semantic of the semblance verbs is denoted; the character of its interrelation and human perception is concretized. The ways of individual's estimation of the object of extralinguistic reality that are grammatically conveyed with the help of biverbal semblance construction, are analyzed. This lets revealing the direct structural and semantic interaction of the components of this type of predicate and make a conclusion that a verbal semblance structure is the main way of representation of the ambiguous and uncertain position of a person in a subjective statement about an object of reality.

Key words: simulacrum, uncertainty, uncertainty structure, compound verbal simulacrum predicate.

Н.С. Сеницына, аспирант Московского городского педагогического университета, г. Москва, E-mail: knaties@mail.ru

ГЛАГОЛЫ «КАЖИМОСТИ» КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ НЕЧЁТКОСТИ СУЖДЕНИЯ

В статье анализируется проблема лингвистической представленности явления кажимости, в том числе актуализация значения неоднозначности и нечеткости суждения в конкретной прагматической ситуации. Подробно рассмотрен аспект взаимодействия действительности и кажимости в философском и лингвистическом ракурсах. Указана специфика формирования субъективной части объективного целого в суждении. Выделены типы биномных кажимостных структур и определена их языковая импликация в процессе речевого общения. Обозначена лексическая семантика глаголов кажимости, конкретизировано содержание взаимоотношений и характер восприятия человеком происходящей ситуации. Проанализированы способы оценки индивидуумом явлений внеязыковой реальности, имплицитированных в речи двуглазной кажимостной конструкцией, что позволило выявить прямую структурную и смысловую взаимозависимость компонентов сказуемого данного типа, сделать вывод о том, что именно глагольная кажимостная структура является основным способом репрезентации позиции нечеткости и сомнения в субъектных суждениях человека об объектах окружающей действительности.

Ключевые слова: кажимость, нечеткость, биномная структура, составное глагольное кажимостное сказуемое.

Проблема изучения лингвистического феномена кажимости – особой структуры знания, отражающей степень познания бытующего об объектах внеязыковой реальности [1, с. 3] или определенное количество измерений некоторого положения вещей [2, с. 2] – неотрывно связана с познавательной деятельностью личности и её восприятием окружающей действительности, эксплицирующим субъективную природу высказывания. Представляя собой наиболее характерный пример антропоцентричности языка, ключевого для современной науки понятия, явление кажимости объединяет субъективное видение объективной реальности и существующий, принятый социумом как объективная данность второго порядка, опыт ее познания. Осознанные и закрепленные посредством языка знания актуализируются в высказываниях с соответствующими структурами, отражающими осознание субъектом себя, своих знаний и своей предметной деятельности по отношению к объектам внеязыковой реальности.

Основанием для формирования понимания явления кажимости послужила ее логико-философская интерпретация. Первые представления о кажимости возникли уже в античности. Так, древнеиндийские мыслители – веданты выделяли истинный мир Брахмана и окружающий мир, реальность которого являлась лишь видимостью или кажимостью. Лишенная основания для бытия, действительность считалась псевдореальной, иллюзорной ее существования доказывалась чувственным опытом [3].

Представители элейской школы в античной Греции, отодвинув на второй план материальную сущность мира, акцентировали внимание на проблемах бытия и путях его познания. Элеаты отметили, что, размышляя о множестве явлений, человек воспринимает их по-разному, что изменяет качественные характеристики объектов внимания индивида, приводя к неопределенности и хаосу во взаимопонимании собеседников [4]. Одинаковые слова, при этом, употреблялись в разных контекстах, что демонстрировало различный уровень понимания вещей. Платон также рассматривал множество чувственных вещей как кажимость – обманчивое представление. Следствием данных размышлений явилось четкое и полное разграничение знания и мнения, последнее из которых отличалось полной субъективностью, зачастую граничащей с реальностью.

Позднее, абсолютный идеализм усложнил понимание субъективности в анализе результатов познания, противопоставив понятия «реальность» и «кажимость». Считая материю всего лишь иллюзией, а пространство и время – видимостью и иллюзией, абсолютисты полагали, что любой вывод индивида об объекте реальности будет являться правильным, а разница наглядно показывает различия духовной сущности [5, с. 2001].

Софистика субъективного идеализма, рассматривающая в качестве истинной реальности индивидуальное сознание в совокупности с ощущением и восприятием человека [6, с. 76 – 83], отрицало бытие как самостоятельную сущность и подтверждало его наличие только в качестве части миропонимания субъекта. Противоречия, возникающие в процессе познания, считались доказательством кажимости и мнимости реальности, ее недействительности, что подтверждало видимость окружающего мира. Другими словами, бытие растворялось в кажимости. В качестве основания данного представления, Ф. Брэдли выдвинул следующий постулат: «мир есть видимость, но не реальность» [7]. Таким образом, познание человека обесмысливает познавательную деятельность как таковую, поскольку отрицается само существование познаваемого бытия.

Вопрос о сопоставимости действительности и кажимости получил дальнейшее развитие в начале XX века в работах Э. Гуссерля, выдвинувшего «теорию феномена». Согласно его концепции, сложность и многогранность понимания взаимосвязи представленных понятий заключается в двойственности их восприятия. Наличие предмета – феномена в подлинном бытии и его присутствие в человеческом сознании обращают внимание именно на кажимость предмета и его относительного отличия от подлинного бытия [8]. В данном контексте, становится очевидным, что феномен вещи уводит субъекта от подлинной реальности.

Многообразие трактовок существующих логико-философских взглядов о диалектике кажимости и кажимости в миропонимании индивида подтверждают прямую взаимозависимость бытия и кажимости от процессов познания окружающего мира. Критерии разграничения истинности и кажимости, как правило, рассматриваются в русле лигвофилософии и лингвистики.

Актуализируемые в языке результаты познания всегда сложны и неоднозначны в связи с субъективной интерпретацией индивидом окружающего мира. Как отмечают Дж. Остин и Дж. Серль предметы представляются нам не в том свете, в каком они существуют в реальности [9,10]. Диалектический характер психической природы индивида позволяет трактовать воспринимаемые объекты в двух аспектах: истинном и кажимостном, объективном и субъективном. Способствуя созданию субъективной реальности, кажимость включает множество различных мнений, суждений и интерпретаций. Формирование данной субъективной части объективного целого происходит с помощью особого модуля субъективной действительности – модуля кажимости, позволяющего моделировать мир таким, каким он кажется субъекту.

Термин «модус», перенесенный на анализ языковых экспликаций логических суждений, относится к концепции французского лингвиста Ш. Балли, разделявшего объективное содержание высказывания – диктум, и надпропозициональный компонент, именуемый модусом [11, с. 43]. Вербализируя интенцию человека, его желание представить исходный объект согласно личностным взглядам, модус кажимости устанавливает персональное начало в содержательную составляющую высказывания. Отражая события с различных сторон: эмоциональности, оценочности, реальности, неопределенности и пр., модусная часть суждения помогает определить отношение субъекта к происходящей ситуации с точки зрения ее реальности/кажимости, определенности/неопределенности и определить степень ее эмоционального воздействия на субъект:

(1) *“You seem to be fond of roses, Sergeant” – I remarked* [12, p.56].

Модусная структура представленного примера актуализирует отношение к предмету разговора двух собеседников и позволяет говорить о наличии ситуации, неоднозначное отношение к которой разделяет мнения говорящих. Имплицитируя свою оценку с помощью предикатной конструкции «seem to be fond» в целом, и ее модусной части – кажимостного глагола, в частности, индивид демонстрирует свое понимание действительности. Выводы, сделанные на основании представленной информации, расцениваются собеседником как возможный факт, конкретное предположение и мнение. В подобных случаях, кажимость приближается по своему значению к семантике глаголов «полагать», «допускать», и может быть заменена на ближайшие эквиваленты.

Считается, что модус кажимости представляется, как правило, переходным, серединным звеном мировоззрений субъекта. Начиная свою познавательную деятельность с чувственного опыта, индивид, после определенной обработки, усвоения и оценки полученной информации, представляет результаты своего исследования как данность, мерой которой являются результаты восприятия окружающего мира. Репрезентируя субъективную составляющую содержания диктума, модус кажимости подразделяется на собственно модальный кажимостный модус и немодальный кажимостный модус [2, с. 21].

Собственно модальный модус интерпретирует содержание диктумной части высказывания с точки зрения ее достоверности, допустимости и относительности.

(2) *"The disappearance of your precious birthday gift may seem strange; your unexpected connection with that event may seem stranger still"* [12, p. 120].

Формулировка данного высказывания, представленная фактически аналогичными глагольными конструкциями «*may seem strange*» и «*may seem stranger*», требует противительных отношений в развертывании структуры. При детальном рассмотрении авторской речи, представляется возможным сделать вывод о противоречивости слов главного героя и его истинного мнения. Кажимостный бином, таким образом, смягчает границу между видимым и невидимым смыслами говорящего.

Немодальный кажимостный модус, напротив, передает реакцию субъекта на конкретную информацию. Данный тип модуса уточняет мнение и характер оценки говорящего по отношению к определенной ситуации, выявляя кажимостное значение действия:

(3) *"I seem to be wandering off in search of Lord knows what, Lord knows where"* [12, p. 13].

Имплицированная передача авторской оценки, актуализированная двуглагольной структурой «*seem to be wandering off*», основанием которой служит характер совершенного действия, привносит ироническую окраску всей ситуации, определяет позицию автора к субъекту высказывания, его отношение и пережитые эмоции.

Лексическая репрезентация состояния неуверенности, неоднозначности и нечеткости суждения в английском языке происходит, как правило, за счет биномной конструкции – составного глагольного кажимостного сказуемого, выступающего в качестве единого смыслового целого. Лексическое значение первого компонента – глагола кажимости демонстрирует степень вероятности и истинности взглядов субъекта на ситуацию, второй компонент – смысловой глагол конкретизирует внутреннюю эмоциональную составляющую индивида, характер восприятия ситуации, его состояние и ощущения. Актуализационная комбинация кажимостных структур, таким образом, определяется моделью $V_s + V_{inf}$ (глагол кажимости + инфинитив).

Имплицируя идею вероятности, глаголы кажимости или глаголы нечеткого восприятия [1] объективируют опыт взаимодействия субъекта с предметами окружающего мира впечатления индивида о них. Акцентируя внимания на сформированных ощущениях и выводах, глаголы кажимости, а именно «*to seem*», «*to appear*», «*to feel*» могут репрезентировать полученный человеком опыт только в неразрывной связи с глаголом либо причастием, указывающим на чувственно-экспрессивный аспект взаимоотношения субъекта с внеязыковой действительностью. Результатом подобного восприятия является факт того, что выявление подтипов глаголов кажимости возможно только в кажимостных биномах, которые актуализируются как смысловые неразрывные единицы.

Корпус глаголов кажимости в структуре двусоставного глагольного сказуемого включает две подгруппы глаголов, классифицированных по критерию «характер и источник восприятия

информации». В этом случае кажимостные биномы подразделяются на ментальные и эмоционально-реактивные [13].

Кажимостные конструкции ментальной деятельности, инфинитивная часть которых включает в себя соответствующие глаголы «*to think*», «*to consider*», «*to assess*» и «*to concentrate*», ориентированы на конкретизацию типа ментального состояния, как возможного способа восприятия реальности в субъектных взаимоотношениях.

(4) *Betteredge appeared to think that we had wasted enough of our time on an insignificant subject* [12, p. 161].

Сочетание соответствующих глаголов в бином «*appeared to think*» указывает на совершение конкретной ментальной операции, результаты которой формируются посредством осмысления сопутствующих факторов. Актуализация выводов субъекта, сформулированных с помощью включения в предикатную структуру кажимостного глагола «*appear*», демонстрируют отсутствие предметной четкости и уверенности в оценке событий.

Актуализируя целостное восприятие явлений и событий, кажимостные биномы, отражающие эмоциональное состояние субъекта, подчеркивают психическое поведение индивида в процессе субъективных впечатлений объективных характеристик. Данная группа включает в себя глаголы «*to suffer*», «*to sorry*», «*to worry*» и пр.:

(5) *But Mr. Franklin appeared to regret his illness chiefly on Miss Rachel's account* [12, p. 55].

Проявление субъектом определенного эмоционального состояния «*regret*» является следствием скрытой активной деятельности, определяющей направленность внутренней стороны личностного убеждения. Разграничение эмоционального поведения на периоды до и после, имплицуемого глаголом нечеткого восприятия «*appear*», указывает на переломный момент в понимании субъекта, отсутствие убежденности которого является следствием переосмысления жизненных событий и анализа способа восприятия действительности.

Реализация кажимостного потенциала представленных групп глаголов во многом зависит от соблюдения алгоритма включения глагольных элементов в структуру бинома, а также контекстуальной поддержки:

(6) *... I should appear at the end of the shrubbery walk* [12, p. 78].

Данный пример демонстрирует, что при нарушении условий соблюдения целостности кажимостной модели, например, включении кажимостного глагола «*appear*» в биномную конструкцию в качестве второго элемента, интерпретация которого не позволяет выявить действие, на которого направлены рассуждения автора и его мысленное сопоставление с действительностью, глагол возвращается к своему первоначальному значению и теряет кажимостную окраску.

Представленный обзор предикатов со значением кажимости, структурно выраженных с помощью составного глагольного кажимостного сказуемого, и способов их восприятия в интерпретации индивидом явлений внеязыковой реальности, позволяет говорить о смысловой взаимозависимости частей данного типа сказуемого с четкой предположительно-вероятностной направленностью и его реализации как единого содержательного целого в рамках конкретной прагматической ситуации. Лексическая семантика кажимостных глаголов, отличающаяся многоплановостью выражения, конкретизирует содержание взаимоотношений и характер восприятия человека происходящей ситуации, привнося неоднозначность в формирование взглядов субъекта. Таким образом, представленный подтип составного глагольного сказуемого является основным способом репрезентации позиции нечеткости и сомнения в субъектных суждениях человека об объектах окружающей действительности.

Библиографический список

1. Рожкова Т.Н. *Концепт осознание в когнитивной и языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
2. Семенова Т.И. *Лингвистический феномен кажимости*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Иркутск, 2007.
3. Кемеров В.М. *Философская энциклопедия*. Панпринт, 1998.
4. Платон. *Парменид*. Пер. Н. Томасов. Москва. Директ-медиа, 2004.
5. Козлова М.С. *Аналитическая философия*. Москва: Издательство ИФ РАН, 2010.
6. *Советский философский словарь*. Под редактор Ф.В. Константинова. Москва: Издательство. Москва: Советская энциклопедия, 1974.
7. Bradley F.N. *Appearance and Reality. A Metaphysical Essay*. Second Edition Text. FOxford: Oxford University Press, 1969.
8. Гуссерль Э. *Идея феноменологии*. Санкт-Петербург. 1991, № 3; 1992.

9. Austin J. *Other Minds Text. / Philosophical Papers*. 3-d edition; ed. by J.O. Urmson and G.J. Warnock. Oxford: Oxford University Press, 1979: 76 – 116.
10. Searle J.R. *Minds, Brains and Science*. J.R. Searle. Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1984.
11. Балли, Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Перевод Е.В. Вентцель. Москва, УРСС, 2001: 27 – 45.
12. Collins Wilkie. *The Moonstone*. Penguin Popular Classics, 1994.
13. Рюкова А.Р. *Предикаты модуса в современном английском и русском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2006.

References

1. Rozhkova T.N. *Koncept osoznanie v kognicii i yazykovoy kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
2. Semenova T.I. *Lingvisticheskij fenomen kazhimosti*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2007.
3. Kemerov V.M. *Filosofskaya 'enciklopediya*. Panprint, 1998.
4. Platon. *Parmenid*. Per. N. Tomasov. Moskva. Direkt-media, 2004.
5. Kozlova M.S. *Analiticheskaya filosofiya*. Moskva: Izdatel'stvo IF RAN, 2010.
6. *Sovetskij filosofskij slovar'*. Pod redaktor F.V. Konstantinova. Moskva: Izdatel'stvo. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1974.
7. Bradley F.N. *Appearance and Reality. A Metaphysical Essay*. Second Edition Text. FOxford: Oxford University Press, 1969.
8. Gusserl' 'E. *Ideya fenomenologii*. Sankt-Peterburg. 1991, № 3; 1992.
9. Austin J. *Other Minds Text. / Philosophical Papers*. 3-d edition; ed. by J.O. Urmson and G.J. Warnock. Oxford: Oxford University Press, 1979: 76 – 116.
10. Searle J.R. *Minds, Brains and Science*. J.R. Searle. Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1984.
11. Balli, Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Perevod E.V. Ventcel'. Moskva, URSS, 2001: 27 – 45.
12. Collins Wilkie. *The Moonstone*. Penguin Popular Classics, 1994.
13. Ryukova A.R. *Predikaty modusa v sovremenno anglijskom i russskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2006.

Статья поступила в редакцию 08.11.17

УДК 801

Solovjova I.A., BA (Russian Language and Literature), Head of Research and Exposition Department, Literary and Memorial Museum of F.M. Dostoevsky (Semei, Kazakhstan), E-mail: irina.solovjova2014@yandex.ru

CREATIVITY OF DOSTOYEVSKY IN A. KORSAKOVA'S ILLUSTRATIONS (FROM THE COLLECTIONS OF THE LITERARY AND MEMORIAL MUSEUM OF F.M. DOSTOYEVSKY IN SEMEY). In the article the researchers describes the collection of book graphics by A.N. Korsakova from the funds of "The F. Dostoevsky Literary and Memorial Museum" in Semei. The author gives a generalized description of the artist's works – illustrations to the writer's works. The presented material also provides an analysis of the portrait of F.M. Dostoevsky. As an investigation task is determined – an attempt to analyze and summarize information about illustrations of A.N. Korsakova from the museum's funds. The article is recommended for students, researchers, researchers of the creative work of A.N. Korsakova.

Key words: artist, illustrations, writer, Dostoevsky, portrait, works.

И.А. Соловьёва, бакалавр русского языка и литературы, заведующая научно-экспозиционным отделом «Литературно-мемориального музея Ф.М. Достоевского», г. Семей, Республика Казахстан, E-mail: irina.solovjova2014@yandex.ru

ТВОРЧЕСТВО ДОСТОЕВСКОГО В ИЛЛЮСТРАЦИЯХ А. КОРСАКОВОЙ (ИЗ ФОНДОВ ЛИТЕРАТУРНО-МЕМОРИАЛЬНОГО МУЗЕЯ Ф.ДОСТОЕВСКОГО В Г. СЕМЕЕ)

В статье речь идёт о коллекции книжной графики А.Н. Корсаковой из фондов Литературно-мемориального музея Ф.М. Достоевского г. Семей. Автор даёт обобщенную характеристику работам художницы – иллюстрациям к произведениям писателя. В представленном материале также даётся анализ портрета Ф.М. Достоевского. В качестве исследовательской задачи была определена попытка проанализировать и обобщить информацию об иллюстрациях А.Н. Корсаковой из фондов музея. Статья предназначена для научных сотрудников, исследователей творчества А.Н. Корсаковой.

Ключевые слова: художник, иллюстрации, писатель, Достоевский, портрет, произведения.

Цикл книжной графики Александры Николаевны Корсаковой (1904 – 1990), в середине 80-х годов XX века пополнил музейную коллекцию живописи и графики Литературно-мемориального музея Ф. М. Достоевского г. Семей.

Корсакова Александра Николаевна (1904 – 1990) родилась в деревне Корсаково под Нижним Новгородом, училась в студии при политех-просветительных художественных мастерских в Нижнем Новгороде.

В 1921 г. переехала в Москву. Работала в мастерских Н. Машковцева, П. Кончаловского, в Окнах РОСТА у В. Маяковского.

Еще в двадцатые годы А.Н. Корсакова начала выступать как художник-иллюстратор и театральный художник. Большое влияние на её творчество оказал В.Е. Татлин, с которым её связывают десять лет жизни и сотрудничества. Позже Александра Николаевна начала заниматься книжной графикой, эстампом и театрально-декорационной живописью.

В 1950-е годы Александра Николаевна начинает работать над новой темой – образы героев романов Ф. М. Достоевского. Ею было создано более трёхсот листов. Иллюстрации почти ко всем произведениям писателя. Глубокое понимание творчества

Достоевского помогло художнице во многих рисунках близко подойти к авторскому замыслу.

Писатель в своих произведениях тонко отображал человеческие порывы и душевную боль своей эпохи, проблемы, которые он затрагивал, актуальны и не ограничиваются никакими пространственно-временными рамками. Для Корсаковой Достоевский – современнейший из современников, а его герои вовлечены в такие драматические ситуации, которые сохраняют актуальность и в наши дни.

В исследовании М.М. Бахтина «Проблемы поэтики Достоевского» говорится: «...Достоевский – творец полифонического романа (...) Множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний (...) является основной особенностью романов Достоевского (...). В его произведениях появляется герой, голос которого построен так, как строится голос самого автора в романе обычного типа. Слово героя о самом себе и о мире так же полномерно, как обычное авторское слово (...)» [1, с. 7, 8].

Полифоничность романов Достоевского Корсакова отображает в созданных ею образах. Иллюстрации не повторяют авторского описания, по отношению к тексту, а дают как бы его «срезы», следуют то за отдельными «голосами» романа, то за

его общей полифонической структурой. Художница чередует изображения самого героя и своеобразные панорамы его мира, фантазий, мыслей и воображения.

Для Александры Николаевны важна идея образа, его психологический портрет.

«(...) Вот Раскольников. Как и все иные портретные образы в иллюстрациях А. Корсаковой, он показан вне какой бы то ни было конкретной обстановки. Важна идея образа, его психологический нерв – а всякого рода «реалии» тут ни при чем. Этот человек, захваченный мучительным, противоречивым размышлением, может встретиться где угодно и когда угодно – и в прошлые времена, и в наши. Черты его лица только лишь намечены в рисунке, они даже слегка размыты, как быстро мелькнувшее впечатление. Зато пристальный, как бы вовнутрь обращенный взгляд поражает зрительское воображение – столько в нем напряжения и всеохватывающего забытия (в этой связи Достоевский писал, что Раскольников ходил по улицам «не замечая окружающего, да и не желая его замечать»). Что именно теснило и мучило душу героя романа, когда он впадал в такое забытие, иллюстраторы «Преступления и наказания» раньше никогда не показывали. Да и что тут удивительного: ведь традиционными средствами никак не изобразишь острое, обрывочное движение мысли, лихорадочную смену образов, стоны больной, отягощенной совести (...)» [2, с. 7] Такие же образные «срезы» художница применяет в иллюстрациях на темы романов «Идиот», «Братья Карамазовы», и пр.

Александра Николаевна никогда не пользовалась никакой «натурой», но нас не оставляет ощущение, что перед нами реальные лица. При всей фантастичности у образов созданных художницей, всегда есть какая-то особая внутренняя убедительность, чувство прямого и непосредственно душевного контакта с изображенным. Она словно погружает в образный мир, созданный Ф.М. Достоевским.

В рисунках Корсаковой отражается весь Достоевский, так как художница его видит и понимает. В них отражена сущность, душа, отношение к внешнему миру, повседневному окружению. В каждом изображении живет и движется его собственная драма. Лица героев Достоевского как будто живут, меняются, выходят из мрака на свет, или теряются в тени.

В работе А.Н. Корсаковой над иллюстрациями к произведениям писателя хронологически различимы три фазы.

В течение первой был создан не очень обширный ряд портретов: лица главных героев, как бы внезапно и резко появляющиеся из расплывчатого, едва намечаемого контекста. Удачными листами этого ряда является изображение писателя, который, кажется, погруженным в подобный контекст – это один из самых выразительных портретов Достоевского русского искусства (опубликован в нескольких странах в произведениях Достоевского или книгах о нем). (...)» [3].

«Процесс создания портрета – это всегда диалог художника и его модели, в котором раскрываются индивидуальность автора и личность портретируемого.

Художественное преломление этого диалога соответственно собственным исканиям стало задачей многих современных портретистов. Хотя само название жанра восходит к старофранцузскому выражению, означающему «воспроизводить что-либо черта в черту». [4, с. 121].

(...) Первый известный нам реалистический, не считая карикатуры Н. Степанова, портрет Ф.М. Достоевского был выполнен его соучеником по Главному инженерному училищу, будущим академиком живописи К. Трутовским. Самый психологически значимый и серьезный написан В. Перовым [4, с. 122].

(...) Каждый художник подходит к Достоевскому в течение длительного времени, как бы подбирается к нему, примерива-

ется, оценивает свои силы, считая возможность раскрытия его образа в некотором смысле вехой, итогом своего творчества. Ибо такая работа требует не только художественной зрелости и понимания мессианского значения творчества писателя, но и определенного духовного опыта, опыта страдания [4, с. 123].

Образ писателя созданный художницей, отличается глубоким пониманием его творчества, духовного сознания, переживаний и дум. На портрете нет ни деталей обстановки, ни фигуры. «...Лицо писателя резким, внезапным видением всплывает на белом экране листа. Контуры его нижней части тают в пространстве. Потому что это, собственно и не портрет, а какое-то видение, внезапная острая мысль о Достоевском, которая обожгла вас, когда вы что-то читали, о чем-то думали и вдруг обратились мыслью к Федору Михайловичу: что он сказал бы вам, как ответил бы на ваши волнения?

И в этих напряженных, острых чертах измощено-худого лица, в этих темных провалах огромных глазниц и сжатых губ есть такая поразительная душевная открытость, такое полыхание взыскующей совести, что на рисунок немудрено долго смотреть. Почти нематериальный, призрачный, он тем не менее буквально врывается в ваше сознание, порождая острое движение мысли и западая в память как впечатление живой, непосредственной встречи с чем-то таким, что близко к высшим началам жизни и перед чем не покривил душой (...)» [2, с. 6].

Вторая фаза характеризуется для Корсаковой достижениями более сильными и сложными, выраженными в многофигурных композициях, демонстрирующих, прежде всего то, что прииллюстрировать, практически, невозможно: мечты, образы, фантазии, потоки сознания действующих героев, философские рассуждения и мысли писателя.

В последней фазе, наконец, происходит возвращение к отдельному персонажу, но тем не менее в связи действием, подобно кинематографической роли, оформляемое минимальными средствами и выпуклыми графическими знаками. Аналогичная трансформация художественного языка характерна для всех произведений Корсаковой того времени [3].

(...) С.Н. Булгаков, один из тех русских мыслителей, кому огонь Достоевского помог понять прежде всего себя самого, размышлял о причудливой изломанности души писателя, о печати особенно глубокой тайны, которой запечатлена его индивидуальность. Стремясь разгадать эту тайну, познать стихию души Достоевского (...), Булгаков говорил о внутреннем океане каждого, кто что-то чувствует в Достоевском, думает о нем, верит в него. Понять тайну личности Достоевского – значит духовно познать её, и это познание есть интимный внутренний духовный акт. Для того, кто однажды заметил Достоевского, он «становится спутником на всю жизнь, мучением, загадкой, утешением. Середины здесь быть не может. Заметив Достоевского, нельзя уже от него оторваться... И в этом смысле отношение к Достоевскому более, чем многое другое, характеризует собственную индивидуальность человека, определяет его, так сказать калибр» [5, с. 18].

Графические работы Александры Николаевны Корсаковой открывают нам пути понимания произведений Достоевского. Созданные ею образы одухотворены, отображают внутренние переживания, характер персонажа, никого не оставляют равнодушными.

В 2015 году был издан полный каталог работ хранящихся в фондах музея «Образы Ф.М. Достоевского в иллюстрациях А.Н. Корсаковой», в котором помещены 155 иллюстраций к романам Ф.М. Достоевского «Бесы», «Дядюшкин сон», «Записки из Мёртвого дома», «Игрок», «Мужик Марей», «Подрасток», «Преступление и наказание», «Господин Прохарчин», «Село Степанчиково и его обитатели».

Библиографический список

1. Бахтин М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва, 1972.
2. Каменский А.А. *Земное братство. Каталог выставки Александра Николаевна Корсакова*. Москва, 1980.
3. Стригалов А. *Александра Николаевна Корсакова*. Available at: http://www.earthburg.ru/earthadm/php/data/authors/korsakova/criticism_r.html
4. Ашимбаева Н., Брусовани М., Дементьева Е., Тихомиров Б. *Образ Достоевского в фотографиях, живописи, графике, скульптуре*. Санкт-Петербург: «Кузнечный переулочек», 2009.
5. Сараскина Л. *Достоевский. Серия биографий ЖЗЛ*. Москва: Молодая гвардия, 2011.

References

1. Bahtin M. *Problemy po'etiki Dostoevskogo*. Moskva, 1972.
2. Kamenskij A.A. *Zemnoe bratstvo. Katalog vystavki Aleksandra Nikolaevna Korsakova*. Moskva, 1980.

3. Strigalov A. *Aleksandra Nikolaevna Korsakova*. Available at: http://www.earthburg.ru/earthadm/php/data/authors/korsakova/criticism_r.html
4. Ashimbaeva N., Brusovani M., Dement'eva E., Tihomirov B. *Obraz Dostoevskogo v fotografii, zhivopisi, grafike, skulpture*. Sankt-Peterburg: «Kuznechnyy pereulok», 2009.
5. Saraskina L. *Dostoevskij. Seriya biografij ZhZL*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК 811.512.156

Soyan A.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: soyan-a@mail.ru

ABOUT PRONOMINAL-RELATIVE TO THAT OF BRACES IN THE TUVAN LANGUAGE. The article is dedicated to pronominal-relative to that of braces in the Tuvan language. The work tells that they are established on the basis of the union of correlative words. The research identifies the distinctive features of pronominal-relative to that of braces. Data communications consist of two components, which are located separately from each other in the composition of adjacent sentences and paragraphs. According to the author, such a formation of the pronominal-relative to that of braces in the Tuvan language is under the influence of the Russian language. In addition this facilitated the development style of the book. Such means of communication recorded in the works of Tuvan writers of the third generation. In the earlier texts are not seen. It should be noted that they occur between sentences and paragraphs. Usually located in the absolute beginning of a phrase or paragraph.

Key words: Tuvan language, brace, means of communication, pronominal-relative brace, phrase, text.

A.M. Соян, канд. филол. наук, доц., тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru

О МЕСТОИМЕННО-СООТНОСИТЕЛЬНЫХ СКРЕПАХ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена местоименно-соотносительным скрепам в тувинском языке. Указано, что они созданы на базе союзных соотносительных слов. Выявлены отличительные признаки местоименно-соотносительных скреп. Данные средства связи обязательно состоят из двух компонентов, которые локализируются отдельно друг от друга в составе расположенных рядом фраз и абзацев. По мнению автора, такое формирование местоименно-соотносительных скреп в тувинском языке шло под влиянием русского языка. Кроме того этому способствовало развитие книжного стиля. Такие средства связи зафиксированы в произведениях тувинских писателей третьего поколения. В более ранних текстах не замечаются. Следует отметить, что они встречаются между фразами и абзацами. Как правило, располагаются в абсолютном начале фразы или абзаца.

Ключевые слова: тувинский язык, скрепа, средство связи, местоименно-соотносительная скрепа, фраза, текст.

Во многих работах в языкознании о соотносительных союзных словах отмечается, что они, в отличие от союзов, отвечают на вопросы и вместе с тем являются членами предложения, в состав которых они входят. Кроме того, употребляются парно. М.И. Черемисина, Т.А. Колосова вместо такого термина предлагают термин «двухместные скрепы, под которыми понимаются только такие скрепы, компоненты которых действительно принадлежат разным предикативным частям» [1, с. 162].

Что же касается тувинского языка, в «Грамматике тувинского языка» [2] соотносительные союзные слова не отмечены.

В вузовском учебнике «Современный тувинский язык» зафиксированы следующие союзные соотносительные слова: *кандыг* – *ындые* 'какой – такой', *каая* – *аааа* 'где – там', *кайыын* – *оон* 'откуда – оттуда', *кымны* – *ону* 'кого – его', *кым* – *ол* 'кто – он', *кажан* – *ынчан* 'когда – тогда', *каая* – *ынаар* 'где – туда'» [3, с. 239].

В статье Ш.Ч. Сата «Придаточные предикативные единицы в тувинском языке» [4, с. 48 – 60] они наиболее полно отражены в качестве показателей связи в придаточных предикативных единицах времени (*кажан* – *ынчан* 'когда – тогда', *кажандан бээр* – *ынчандан бээр* 'каких пор – с тех пор'), места (*кайда* – *ында* 'там – где', *кайын* – *оон* 'откуда – оттуда', *кайнаар* – *ынаар* 'куда – туда'), образа действия (*канчаар* – *ынчаар* 'как – так', *кайы хире* – *ол хире* 'сколько – столько'), меры и степени (*кайы хире* – *ол хире* 'сколько – столько', *каш катал* – *ынча* 'сколько раз – столько', *каш* – *ынча* 'сколько – столько').

В вузовском учебнике по синтаксису тувинского языка они рассмотрены как средства связи между частями сложноподчиненных предложений [5, с. 87].

Небольшое количество скреп, отличающихся от других расположением компонентов, мы называем местоименно-соотносительными, так как они образованы на базе союзных соотносительных слов. Союзные соотносительные слова типа *кым* – *ол* 'кто – тот' являются средствами связи между частями сложного предложения. Они отличаются от союзов расположением компонентов и тем, что одновременно являются членами предложений, в составе которых они соответственно находятся. А местоименно-соотносительные скрепы обязательно состоят из двух компонентов, которые располагаются каждый отдельно в составе расположенных рядом фраз или абзацев.

На наш взгляд, формирование соотносительных союзных слов в тувинском языке шло под влиянием русского языка. Раз-

витие тувинского литературного языка, его стилей, а именно книжного стиля, способствовали развитию соотносительных союзных слов. К такой мысли приводят примеры в нашей выборке, зафиксированные в текстах произведений тувинских писателей, начиная с третьего поколения, то есть с 70-х годов XX века. В более ранних текстах, как правило, они не встречаются.

Дополнительно к уже известным, нами выявлены следующие местоименно-соотносительные скрепы: парадигма *чеже* – *ынча*: *чежеге дээр* – *ынчага дээр* 'до какого времени – до того', парадигма *чүү* – *ол*: *чүү хире* – *ол хире* 'сколько – столько', парадигма *чеже* – *ол хире*: *чежени* – *ол хирени* 'сколько – столько' и *канчаар* – *ол хевээр* 'как – именно так'.

Интересно то, что некоторые из них функционируют вне рамок сложноподчиненного предложения. Они встречаются как средства связи между фразами, абзацами, располагаясь, как правило, в абсолютном начале фразы или абзаца. Приведем пример:

Кажан эткин үезинде аааа дыка хей сыыннар ужурашкылаар... Сын-тайга дег улуг сын оларже кичээнгей-даа салбас. Элээн дидим апарган сыынчыгаштар чааргаан шинчи-биле ооң чоогунга дээрлелпел келгилээр.

Ынчан Кара-Чогдур чыткан черинден-даа турбас... (МЭ Өч 113) 'Когда наступит время спаривания, ему встречается очень много маралов. Громадный, как тайга, марал на них не обращает внимания. Маралёнки, ставшие немного смелее, желая драки, близко подходят к нему.

Тогда Кара-Чогдур даже не встает с места, где лежит...'

В данном примере скрепы *кажан* и *ынчан* обе начинают абзацы. *Ынчан* относится ко всему первому абзацу и соотносит второй с предыдущим.

Канчаар урууусту дүнелерде элчежип ап, эмискиктел турбадывыс дээр!

Ынчаар аарыгны тиилеп үндүвүс (ИИ Кс 22) 'Как мы по ночам поочередно ухаживали за ребенком, давали ей соску!

Так мы победили болезнь'.

В данном примере скрепы *канчаар* 'как' и *ынчаар* 'так' обе начинают абзацы, связывая их отношениями образа действия.

Чижени чээлиге алган силер, ыяап-ла эгидер силер. **Ол хирени** банкыга төлээр силер (ДопМ Ч 3) 'Сколько вы взяли взаймы, обязательно будете возвращать. Столько вы будете оплачивать банку'.

В данном примере скрепы *чежени* 'сколько' и *ол хире-ни* 'столько' начинают фразы, связывая их отношениями меры.

Таким образом, традиционно считается, что соотносительные союзные слова связывают предикативные части сложноподчиненного предложения. А в нашем случае их функционирование выходит за пределы сложного предложения. Они являются

показателями связи между фразами и абзацами и встречаются исключительно в письменной речи.

Список условных сокращений текстовых источников

ДолМ Ч 2 Монгуш Д. Чээли, чээли. *Шын*. 2005; 48: 3.
ИИ Кс 22 Иргит И. *Кинчиниң сорбузу*. Кызыл: Тываның Ю.Ш. Кюнзегеш аттыг ном үндүрер чери, 2008: 22.
МЭ Өч Эрген М. Өдүгенде чайлаг. Кызыл: ТывНУЧ, 1994: 113.

Библиографический список

1. Черемисина М.И., Колосова Т.А. *Очерки по теории сложного предложения*. Новосибирск: Наука, 1987: 162.
2. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. М.: Издательство восточной литературы, 1961: 472.
3. Сат Ш.Ч., Салзынмаа Е.Б. *Амгы тыва литературлуг дыл*. Кызыл: ТывНУЧ, 1980: 239.
4. Сат Ш.Ч. Придаточные предикативные единицы в тувинском языке. *Структурные и функциональные типы сложных предложений (на материале языков народов Сибири)*. Новосибирск, 1982: 48 – 60.
5. Сат Ш.Ч. *Амгы тыва литературлуг дыл. Синтаксис*. Кызыл: ТывНУЧ, 1983: 87.

References

1. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. *Ocherki po teorii slozhnogo predlozheniya*. Novosibirsk: Nauka, 1987: 162.
2. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. M.: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961: 472.
3. Sat Sh.Ch., Salzynmaa E.B. *Amgy tyva literaturlug dyl*. Kyzyl: TyvNYCh, 1980: 239.
4. Sat Sh.Ch. Pridatochnye predikativnye edinytzy v tuvinskom yazyke. *Strukturnye i funktsional'nye tipy slozhnykh predlozhenij (na materiale yazykov narodov Sibiri)*. Novosibirsk, 1982: 48 – 60.
5. Sat Sh.Ch. *Amgy tyva literaturlug dyl. Sintaksis*. Kyzyl: TyvNYCh, 1983: 87.

Статья поступила в редакцию 13.11.17

УДК 811.521

Stepanova Z.B., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
 E-mail: zbstepanova@mail.ru

DIFFERENTIATION PROBLEM OF SYNONYMES OF JAPANESE ONOMATOPOETIC WORDS (ON THE EXAMPLE TSURUTSURU AND SUBESUBE). The article raises a problem of distinguishing synonymous onomatopoeic words of the Japanese language. One of the specific difficulties of this nature is the problem of the differentiation of synonyms with lexicographic sources, which are considered in this article by the example of the semantic differences between the synonyms *tsurutsuru* and *subesube*. The author analyzes the collocations (stable phrases) revealed in a balanced corpus of Japanese written language. As a result, studies have revealed that *tsurutsuru* more conveys visual perception, and *subesube* – tactile. The presented material allows to conclude that collocations have the ability to denote the distinction between the use of words and general semantic features by defining typical examples of their use in the corpus.

Key words: Japanese, synonymy, collocation, onomatopoeia, onomatopoeic words, corpus.

З.Б. Степанова, ст. преп. каф. восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,
 E-mail: zbstepanova@mail.ru

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СИНОНИМОВ ЯПОНСКОЙ ОНОМАТОПОЭТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ TSURUTSURU И SUBESUBE)

Статья посвящена проблеме разграничения синонимичных ониматопозитических слов японского языка. Одной из специфических трудностей данного характера является проблема дифференциации синонимов при помощи лексикографических источников, которые в данной статье рассматриваются на примере семантических различий между синонимами *tsurutsuru* и *subesube* путем анализа коллокаций (устойчивых словосочетаний), выявленных в сбалансированном корпусе японского письменного языка. В результате исследования выявили, что *tsurutsuru* в большей степени передает зрительное восприятие, а *subesube* – тактильное. Представленный материал позволяет сделать вывод, что коллокации обладают возможностями обозначения разграничения употребления слов с общими семантическими признаками путем определения типичных примеров их употребления в корпусе.

Ключевые слова и фразы: японский язык, синонимия, коллокация, ониматопея, ониматопозитические слова, корпус.

Проблема синонимии является одной из наиболее важных проблем в современной лексикологии. Синонимы традиционно классифицируются на грамматические, словообразовательные, фразеологические и лексические синонимы [1, с. 446 – 447]. Данная статья посвящена анализу лексических синонимов. По мнению И.В. Арнольд, синонимия свойственна всем языкам и в целом служит показателем развитости языка, поскольку «богатый разносторонне развитый словарный состав имеет сильно развитую систему функциональных стилей, а богатство стилей предполагает возможность отбора, а эта последняя известную взаимозаменяемость слов, т.е. синонимии» [2, с. 271].

Японский язык имеет широко разветвленную систему синонимов. А.А. Пашковский выделяет 4 вида различий между отдельными синонимами: материально-структурные качества (тип основ, структура слова или устойчивого словосочетания), пред-

метно-понятийная основа слова (что и как обозначено или выражено, какой признак лежит в основе называния), стилистической значимости (дополнительные созвучия, экспрессивно-эмоциональные оттенки) и сферы употребления (степени распространенности и закреплённости) [3].

В нашем исследовании, опираясь на классификацию А.А. Пашковского, мы рассмотрим дифференциацию синонимов ониматопозитической лексики с помощью коллокаций. Синклер понимает под коллокацией комбинацию двух и более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости, так называемые устойчивые словосочетания [4].

Ониматопозитическая лексика традиционно изобилует синонимами, которые передают всю живость и яркость образа в каждом отдельно взятом контексте. В японском языке ониматопы занимают особое место: они широко используются в повседневно-

но-бытовой речи и занимают значительный пласт лексики, насчитывая собой более 4500 слов [5, с. 28].

Ономатопозитическая лексика не раз становилась объектом исследования японских и отечественных лингвистов, но проблема синонимии ономатопов японского языка до сих пор недостаточно изучена.

В данной статье мы рассмотрим семантические различия синонимов *tsurutsuru* и *subesube* с целью дальнейшей их дифференциации на основе особенностей употребления коллокаций в сбалансированном корпусе японского письменного языка [6]. В работе также использовались данные лексикографических источников.

В японско-русском словаре [7] *tsurutsuru* и *subesube* переводятся одинаково 'гладкий', 'скользящий'.

Таблица 1

Перевод слов *tsurutsuru* и *subesube* в японско-русском словаре

Слова	Перевод
<i>tsurutsuru</i>	~ <i>shita</i> 'гладкий', 'скользящий'. Пример: <i>tsurutsurushita</i>
<i>subesube</i>	~ <i>suru</i> 'скользить'. / <i>atama wo ~ ni soru</i> 'брить голову наголо'. ~ <i>shita</i> 'гладкий', 'скользящий'. Пример: <i>subesubeshita</i>

Идентичность перевода ономатопозитических слов на русский язык создает трудность при разграничении данных слов, с чем нередко сталкиваются изучающие японский язык.

В толковом японско-русском словаре ономатопозитических слов значение *subesube* указывается как 'гладкость поверхности' [8, с. 212]. Также приводятся три значения слова *tsurutsuru*. Первое значение: 'звук энергичного продолжительного втягивания чего-либо гладкого; само такое втягивание; второе значение 'гладкость поверхности'; третье значение

'гладкое скольжение' [8, с. 260]. Таким образом, в сравнении с *subesube* у *tsurutsuru* более широкое значение; при этом второе значение 'гладкость поверхности' полностью совпадает со значением *subesube*.

Как видно из таблицы 2, значение и употребление *tsurutsuru* и *subesube* сложно разграничить. Например, чем отличаются *hada ga tsurutsuru*, *hada ga subesube*, если оба примера переводятся на русский язык как 'кожа гладкая'.

С целью их разграничения, рассмотрим примеры употребления *tsurutsuru* и *subesube* в сбалансированном корпусе письменного японского языка [9]. В ходе исследования в корпусе были выявлены 345 примеров употребления *tsurutsuru* и 132 примера употребления *subesube*.

Рассмотрев в выявленных примерах сочетания с существительными, мы составили сводные таблицы, в которой отражено количество употреблений ономатопов с наиболее частотными коллокациями.

Как видно из таблиц 3 и 4, *subesube* наиболее часто сочетается со словом '肌 (кожа)', *tsurutsuru* тоже часто сочетается со словом '肌 (кожа)', но также сочетается с различного рода словами как '道路 (дорога)', '紙 (бумага)', '床 (пол)'.

Пример 1. 翌日の肌は柔らかくなめらかで、洗顔するとスベスベしているのが手の感触でもわかります (Мейпуру: журнал. Токио: Сюэйся. 2005, №1) [9]. (На следующий день кожа мягкая, скользящая, после умывания гладкая при прикосновении рукой). (здесь и далее перевод автора статьи. – 3. С.).

Пример 2. 触っているうちに皮膚に吸着するようになじみ、やがて、触れていた部分がすべすべ、しっとりしてくる。今までに触ったことがない不思議な感触だ (Пока я прикасалась, впиталась в кожу, вскоре кожа стала гладкой и влажной. Удивительное небывалое ощущение). (Санкэй: газета. – Токио: Сангёкэйдзайсин-бунсэ, 2004; 16 февраля) [9].

Пример 3. ただ、猫のおながが手の平の上に体重乗せて乗っかってくると、何だかすべすべのお腹の毛が気持ちいい。ピーズクッションのスベスベつるつるな手触りが好きで、それと同じく良い手触りだ (Как только кошка уляжется на ладонь животом, приятно чувствовать гладкую шерсть. Люблю гладкое-прегладкое ощу-

Таблица 2

Описание слов *tsurutsuru* и *subesube* в толковом японско-русском словаре ономатопозитических слов

Слова	Значение	Употребление
<i>subesube</i>	Гладкость поверхности	〈紙・布・木・肌〉が... (と) なめらかだ、光る、する、〜だ ('бумага', 'ткань', 'дерево', 'кожа' / 'гладкая', 'светится') 〈紙・布・木・肌〉を...に磨く (/'бумагу', 'ткань', 'дерево', 'кожу' / 'гладко чистить')
<i>tsurutsuru</i>	Значение 2. Гладкость поверхности	〈肌・物の表面〉が... (と) なめらかだ、〜する、〜だ ('кожа', 'поверхность вещей' / 'гладкая') 〈肌・物の表面〉を...に磨く、ふく (/'бумага', 'поверхность вещей' / 'гладко чистить', 'вытирать')

Таблица 3

Коллокации *subesube*

Коллокации	Количество примеров
肌 (кожа)	60
石 (камень)	6
顔 (лицо)	6
足 (нога)	3
手 (рука)	2
幹 (ствол)	2
樹皮 (кора)	2
顎 (подбородок)	1
壁 (стена)	1
かかと (пятка)	1
その他 (другие коллокации)	47
Итого	131

Таблица 4

Коллокации *tsurutsuru*

Коллокации	Количество примеров
肌 (кожа)	57
表面 (поверхность)	20
頭 (голова)	19
道路 (дорога)	6
紙 (бумага)	6
石 (камень)	6
床 (пол)	5
面 (поверхность)	4
かかと (пятка)	4
顔 (лицо)	3
その他 (другие коллокации)	214
Итого	344

щение бисерной подушки, похоже на это приятное ощущение). (Yahoo! blog, 2008) [9].

Пример 4. 顔色が冴えない時に即効! くたびれていた肌が嘘のようにつるつるに。ニキビで悩んでる人にもいいかも (Мгновенное действие при тусклом цвете лица! Уставшая кожа становится гладкой словно по волшебству. Подходит также людям, которым страдают от прыщей). (Ан ан: журнал. Токио: Магадзинхаусу. 2002; 27 марта) [9].

Пример 5. タオルで水分を拭きとると肌が殻をむいた卵のようにツルツルになっているはずだ (Когда вытираешь влагу полотенцем, кожа должна стать гладкой как яйцо очищенное от скорлупы). (Игата Кейко. Жизнь в Англии. Токио: ЧикумаБунко. 2001) [9].

Пример 6. 白くてツルツルのお肌は、近くで見てもビックリするほど美しいんです! (Белая гладкая кожа при рассмотрении вблизи до удивления красивая!) (Кан кам: журнал. Токио: Сё:гаккан. 2005; октябрь) [6].

Проведённый анализ показывает, что и *tsurutsuru*, и *subesube* обозначают 'гладкость поверхности'. Тем не менее, *subesube* сочетается с такими выражениями как '手の感触 (прикосновение руки)', '触れていた (прикоснувшись)', '手触り (касание рукой)' и с другими подобными выражениями, которые отмечают гладкость путем прикосновений. Между тем, *tsurutsuru* употребляется с такими выражениями как 'くたびれていた肌が' (уставшая гладкая кожа)', '白くてツルツルのお肌 (белая гладкая кожа)', которые отмечают гладкость путем зрительной оценки. Из этого следует, что *tsurutsuru* в большей степени передает зрительное восприятие, а *subesube* – тактильное.

Итак, мы выявили, что коллокации обладают возможностью обозначения разграничения употребления слов с общими семантическими признаками путем определения типичных примеров их употребления в корпусе, то есть контекста использования.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1959.
3. Пашковский А.А. Слово в японском языке. Москва: КомКнига, 2006.
4. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
5. Ono M. Nihongo onomatopoe jiten- giongo-gitaigo 4500. Tokyo: Shogakkan, 2007.
6. Gendai nihongo kakikotoba kinko: ko:pasu – BCCWJ. Available at: <http://chunagon.ninjal.ac.jp>
7. Японско-русский словарь под ред. Фудзинума Т. Токио: Кенкюся, 2006.
8. Румак Н. Г., Зотова О. П. Толковый японско-русский словарь ониматопозитических слов. Москва: Моногатори, 2012.

References

1. Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`. / Gl. red. V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. Arnol'd I.V. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka: uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz. 3-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1959.
3. Pashkovskij A.A. Slovo v yaponskom yazyke. Moskva: KomKniga, 2006.
4. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
5. Ono M. Nihongo onomatopoe jiten- giongo-gitaigo 4500. Tokyo: Shogakkan, 2007.
6. Gendai nihongo kakikotoba kinko: ko:pasu – BCCWJ. Available at: <http://chunagon.ninjal.ac.jp>
7. Yaponsko-russkij slovar' pod red. Fudzinuma T. Tokio: Kenkyusya, 2006.
8. Rumak N. G., Zotova O. P. Tolkovyj yaponsko-russkij slovar' onomatopo `eticheskij slov. Moskva: Monogatari, 2012.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 811.419

Strizhak U.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: uliana@uliana.ru

COGNITIVE LINGUISTICS IN EDUCATION: THE NEW PARADIGM OF JAPANESE LANGUAGE TEACHING. Analyzing current situation with the Japanese language teaching materials it could be discovered that due to the long academic tradition of teaching Japanese in Russia the basic concept of some courses and textbooks does not meet modern expectations of the language learners. To go beyond the traditional Japanese language education, the researcher demonstrates how the results of the applied linguistics and cognitive studies may contribute to the foreign languages teaching process.

Key words: cognitive linguistics, Japanese language teaching, applied linguistics, national way of thinking, Japanese linguistic world vision.

У.П. Стрижак, канд. пед. наук, доц. НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, E-mail: uliana@uliana.ru

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

Настоящее исследование имеет междисциплинарный характер и выполнено на стыке лингвистики и методики обучения иностранному языку. Текущий анализ структуры подачи информации в российских учебных материалах по японскому языку демонстрирует нам частичное их несоответствие современным требованиям и интересам изучающих язык. В данном исследовании предлагается выйти за рамки традиционного подхода к процессу обучения японскому языку и рассмотреть вопрос о том, какой вклад может внести когнитивная лингвистика в процесс обучения иностранным языкам. Выделяются и описываются характерные особенности грамматических категорий японского языка, отражающие национально-специфический способ мышления носителей японской лингвокультуры: снижение статуса агента и доминирование непереходных глаголов как показатель стремления японского языка к отражению «не-деяния».

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, обучение японскому языку, прикладная лингвистика, национально-специфический способ мышления, японский взгляд на мир.

1. Introduction.

Nowadays we are experiencing a big change of the communication pattern all over the world that means that the different languages and cultures are confronted. Therefore, the goals of language education are also the subject to change: for successful communication we should have clear understanding not only of

the grammar, lexicon, culture patterns, but also of the *cognitive* and *pragmatic background* of the message, in the other words, understand how context contributes to meaning.

2. Statement of the problem

Analyzing current situation with the Japanese language teaching materials we can discover that due to the long academic tradition

of teaching Japanese in Russia the basic concept of some courses and textbooks does not meet modern expectations of the language learners. To go beyond the traditional Japanese language education, we would like to demonstrate how the results of the applied linguistics and cognitive studies may contribute to the foreign languages teaching process, whereas at the moment this contribution is still poor.

Cross-linguistic studies such as Alpatov [2003, 2008], Gurevich [2001, 2006], Radchenko [2004], Ikegami [1981, 2000], Lakoff [1997], Makino [2011], Nakagawa [2005], Talmy [2000], Wierzbicka [1996] reveal that the national way of thinking reflected in a language couldn't be translated directly into other languages as it may cause cross-cultural misunderstanding and miscommunication. According to Sadanobu T. [1; p. 19], 'There are many aspects of language that can never be fully understood without taking human cognition into consideration'. Let's consider how the perception of the linguistic vision reflected in the grammar patterns could help us to identify and correctly interpret such kind of discrepancy in different languages. Moreover, how it could prevent possible errors in the learning process of these languages.

3. Methodology

By the investigation of the different research papers Ando [2007], Haga, Sasaki, Kadokura [2000], Ikegami [1981, 2000], Kanaya [2009], Kumagai [2011], Suzuki [2009, 2010], Yamaguchi [2004] we have identified a few basic features of the Japanese linguistic vision which is manifested, e.g. in the predominance in the Japanese language utterances, describing the *state* rather than an *active action* in terms of functioning of different grammatical categories. It is widely known that 'the agent occupies a privileged position in the syntax of Indo-European languages' [2, p. 325]; also we can find the following quotation of L. Bloomfield in the same paper: 'Quite a few of the present-day Indo-European languages agree with English in using an actor-action form as a favorite sentence type'. On the contrary, Japanese language is much closer to focusing on the statement in the sentence structure.

For example, Ikegami Y. states that in terms of the way of expressing events languages could be divided into two groups: BECAME-language and DO-language: emphasizing either an action done (= do) by the object or the state (= became) without any particular attribution of the object [Ikegami 1981]. Regarding Japanese language, it is claimed that 'The Japanese language is what I call the a 'BECOME-language', a language in which the notion of the agent tends to suppressed, and even when an agent is involved in the event, the focus is laid on the event as a whole. The speaker prefers to represent an event not in terms of 'who does what', but in terms of 'what comes to pass'. In contrast to a 'DO-language', in which the emphasis is given to the notion of the human being as one action on his own initiative, a 'BECOME-language' prefers to represent an event as a process in which the human being is involved' [3, p. 146].

Let's consider this statement with the examples of representations in Russian, Japanese and English languages such grammatical categories as, first, *transitivity*, then, *animacy* and, finally, *plurality*. None of them are illuminated in the teaching materials within the frameworks of cognitive grammar, in other words – any explanation of the cognitive background of the language patterns is provided, even though linguistic phenomena are dependent on the cognitive model.

4. Results and discussions

In the learning process of the foreign languages students should be taught first to detect and describe the patterns of the native language-specific view of the world and then investigate the linkage and their reflection in the target foreign language. Gurevich T. points that '...A foreign language is more easily absorbed if one has an understanding and awareness of similar and distinctive features in the perception of the world around us' [4, p. 155]. In this paper practical illustrations and examples from the fiction will be presented to demonstrate to the students how the different structure of the basic language patterns could be explained by a discrepancy of the linguistic vision of the world.

By shifting the focus to the examples representing such grammatical category as *animacy*, we find the tendency to remove the emphasis from action in Japanese language, especially in case of inanimate subject, which basically does not have the possibility to act and to make an impact on the animate subject. On the contrary, in English 'The agent is 'dynamically' characterized, e.g., characterized as being engaged in causing a change in the situation (rather than remaining inactive simply as part of the situation, thus being statically characterized)' [2, p. 325]

One possible explanation here would be to say that English has a strong tendency of suru-language that could be applied to the inanimate subjects while Japanese as naru-language tends to avoid putting an inanimate subject on the position of the actor.

Notice the contrast below in examples (1) to (5) between Russian or English original text and translations in Japanese and English/Russian:

(1a) *Жизнь презренная, жизнь обывательская затянула нас.* (Rus)

life-NOM has drawn-TR us-ACC

(1b) *Geretsu-na seikatsu-no o-kage-de, wareware mo kono na-ka-he hikizurikomarete*

because of life-GEN we-NOM are drawn-PASS in shimatta ja nai ka. (Jap)

(1c) *This miserable life has sucked us under.* (Eng)

life-NOM suck-TR us-ACC under

[Uncle Vanya` by A.P. Chehov]

life has sucked us (Eng) > because of life we are drawn in (Jap)

In English LIFE is an Actor and WE is a Goal while Japanese language demonstrates the reverse subject-object order.

(2a) *Запах этот начал преследовать прокуратора с рас-сеема.* (Rus)

smell-NOM pursue-TR procurator-ACC

(2b) *Sono niol-ga yoake-kara hana-ni tsuite hanarenakatta.* (Jap)

Smell-NOM stick to-INTR

(2c) *This smell had been pursuing the procurator since down.* (Eng)

smell-NOM pursue-TR procurator-ACC

[The Master and Margarita` by M.A. Bulgakov]

smell pursues (Eng) > smell sticks to (Jap)

In the example above SMELL is an Actor in both sentences, but verbs TO PURSUE and TO STICK are a bit different in terms of their activeness, and Japanese language chooses the less active verb.

(3a) *He did not know that during those two weeks she had walked the floor at night, gritting her teeth at the slowness with which he took hints and encouragements, praying that no untimely letter from Suellen would reach him and ruin her plans.*

letter-NOM ruin-TR plan-ACC

(3b) *Он, конечно, не знал, как эти две недели она шагала по ночам из угла в угол, скрипя зубами от досады на его нерешительность – а ведь она и поощряла его, и намекала – и молясь, чтобы какое-нибудь несвоевременное письмо от Сьюлин не letter-NOM*

разрушило его планов.

ruin-TR plan-ACC

(3c) *Sono nishuukan-no aida, kare-ga, nakanaka kochira-no an-ji-ni note konai node, oriashiku Sueren-kara-no tegami de mo todoite, sekkaku-no mokuromi-ga dainashi-ni sarete*

letter-NOM arrive-INTR plan-NOM ruin-PASS-INTR

ha to, sore mo shinpai de, yoru-ni naru to Sukaaretto-ha, ha-wo kuisibatte shitsunai-wo arukimawatte ita ga, sonna koto-ha kare-ha yume-ni shiranakatta.

[Gone with the Wind` by M. Mitchell]

letter ruins her plans (Eng) > letter arrives, that's why plan ruins (Jap)

(4a) *Либеральная партия говорила, что в России все скверно, и действительно, семейная жизнь доставляла мало удовольствия Степану Аркадьичу и принуждала его*

family life-NOM afford-TR pleasure-ACC force-TR he-ACC

лгать и притворяться, что было так противно его на-тюре.

(4b) *The liberal party said that marriage is an institution quite out of date, and that it needs reconstruction; and family life certainly afforded Stepan Arkadyevitch little*

family life-NOM afford-TR

gratification, and forced him into lying and hypocrisy, which was so repulsive to his

pleasure-ACC force-TR he-ACC

nature.

(4c) *Oburonusukii-ha katei seikatsu-kara hotondo manzoku-wo ataerarete inai bakari ka,*

Oblonsky-NOM family life-GEN pleasure-ACC receive-PASS jibun-no honsei-ni hanшите uso-wo tsuitari, sirabakkuretari shi-nakereba naranakatta.

lie-INTR feign-INTR

['Anna Karenina' by L. Tolstoy]

family life affords, forced Oblonsky to lie and to feign (Eng) >

Oblonsky receives, lies, feigns (Jap)

(5a) *Это было единственное убежище ее от домашних забот, которые обступали ее.*

household cares-NOM crowd-TR she-ACC

как только она выходила.

(5b) *It was her solitary refuge from the household cares which crowded upon her directly*

household cares-NOM crowd-TR she-ACC

she went out from it.

(5c) *Soko-ha kanojo-ga nigereru koto-no dekiru yuiitsu-no hinanjo datta. Ippo soko-wo deta totan, kanojo-ha samazama-na kasei-no zatsuji-ni torimakareru no datta.*

she-NOM household cares-INTR crowd-PASS

['Anna Karenina' by L. Tolstoy]

household cares crowded upon her (Eng) > she was crowded by household cares (Jap).

Therefore, as discussed above, the translated English sentences correspond to Russian original text focusing on the *nonliving Actor* like 'life' in (1), 'smell' in (2), 'letter' in (3), 'family life' in (4), 'household cares' in (5) while the translated Japanese sentences describe the different approach to the sentence structure: Japanese language considers *human Actor* being grounded in the center. As pointed out by many scholars, such kind of sentence structure is considered as natural in Japanese language [e.g., 5; p.58]. This discrepancy illustrates that we should not only learn language structure as it is but also take into account such specific linguistic view of Japanese natives to sound naturally in Japanese language. As we have mentioned in our previous studies, by contrasting such opposition as actor-goal or subject-object in Japanese language study we could look inside the way of discourse perception both of Russian and Japanese [6, p. 62 – 63].

Similar tendency is observable in *plurality/singularity* language patterns of original language and target language. Here Makino S. provides another example of how the cultural ways of knowing are reflected in the language patterns [7]. Considering the famous haiku of Basho: *Furuike ya kawazu tobikomu mizu-no oto*, Makino asks 'simple but crucial question: is kawazu 'frog' singular or plural?' Japanese people feel it like singular, but there is no any grammatical marker for this. Makino says that 'It could have been more than one frog jumping into the pond. I do agree, however, with the translator's choice of singular frog. The point is, it has nothing to do with

grammatical judgment; it is rather a cognitive judgment in context'. In translations placed below we could find both singular and plural markers for the frog:

Старый пруд!

Прыгнула лягушка.

Всплеск воды.

(translation by T. Grigorieva)

Old pond

frogs jumped in

sound of water

(translation by Lafcadio Hearn)

The old pond;

A frog jumps in –

The sound of the water.

(translation by Robert Aitken)

old pond

frog leaping

splash

(translation by Cid Corman)

So, the absence of the number marker as a grammatical category of the subject can

possibly mean that Japanese expression concentrates on the change of the state in the whole scene, on the whole event without placing an emphasis on the actor. It looks like 'BECOME-language' also has its own way of giving prominence to those linguistic elements which refer to a human being. A person here can be presented a little more humanly by being represented as sensitive to the effects (especially, with regard to possible advantages or disadvantages) brought on him by the event' [8, p. 146].

5. Conclusions

It is obvious that such analysis of the original and translated fiction texts helps us to recognize the similarities and discrepancies in the way of thinking of native speakers and learners, to understand cognitive patterns of the native speakers. The results of such linguistic contrastive analysis should be integrated into the Japanese language teaching materials in order to make learners aware of the peculiarities of the cognitive background of the target language. In the very few research papers it could be found the statement of the necessity of such approach to the teaching and learning process. The rare example that comes to mind is the following: 'In the learning process of the foreign language not only the language structure but also its cognitive background should be taught' [8, p. 17]. Makino S. also notices how important is 'to make the learners of Japanese notice discrepancies – notably cognitive discrepancies – between the original language and target language and both instructors and learners use translation as a tool for identifying such discrepancies' [7, p. 53].

Thus, preceding or accompanying introduction of the language structure by providing the explanation of the pragmatic background – the ways how this grammatical pattern has been developed and used in the language – we make it more efficient in terms of better understanding of the structure of target foreign language. And it should be indicated once again that the data of the comparative analysis of the native and non-native ways of perception of the world should be included into the Japanese language teaching materials which could be beneficial both for linguistic as well for teaching process.

References

1. Sadanobu T. Event model without time shift. *Philologia*. – Bucharest: Studia Universitatis Babeş-Bolyai. 2010; Vol. 3: 19 – 33.
2. Ikegami Y. The agent and the sentient: A dissymmetry in linguistic and cultural encoding. *Origins of Semiosis: sign evolution in nature and culture*. Ed. by Winfried Noth. – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1994: 325 – 338.
3. Ikegami Y. 'Source' vs 'Goal': a Case of Linguistic Dissymmetry. *Concepts of Case*. Rene Dirven; Gunter Radden. Tübingen: Narr, 1987: 122 – 146.
4. Gurevich T. Similar features of national mentalities as a foundation for successful intercultural communication. *International conference «Japan Phenomenon: views from Europe»*. Moscow, 2001. Russian Association of japanologists. Japan Foundation. Institute of Oriental Studies Russian Academy of Science. 2001: 154 – 158.
5. Maynard S. *Linguistic creativity in Japanese discourse: exploring the multiplicity of self, perspective and voice*. John Benjamin Publishing Company, 2007.
6. Strizhak U.P. Sopostavleniye yaponskoi i russkoi yazykovykh kartin mira v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MGPU*. 2013; 1: 56 – 64. [Contrastive study of Russian and Japanese linguistic worldview in Japanese language education].
7. Makino S. What will be lost in translation? A cognitive-linguistic analysis // *Journal of Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE)*. 2011; Vol.12; 23 – 59.
8. Ikegami Y. *How Cognitive Linguistics Can Help You To Master Natural Japanese*. Tokyo: Hitsuji, 2009.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 81.25

Targyn Sh.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: sh.salchak@mail.ru

FEATURES OF TRANSLATION OF TUVAN NON-FINITE FORMS OF THE VERB INTO ENGLISH. The article reveals features of translation of Tuvan non-finite forms into English, which contribute to the improvement of teaching English in Tuvan school and university for special teaching purposes. Comparative, functional methods and method of analysis are used. The results of the work show that the Tuvan forms in *-p*, *-gash* are transmitted into English with the help of Past Indefinite; the form in *-pane* is transmitted into English with *without and the gerund*; the form in *-byshaan* is transmitted into English with the help of Participle I (Participle Present). The form in *-a* is transmitted into English with Past Indefinite; the form in *-gala* is transmitted into English with Past Indefinite with the preposition of time *since*; the form in *-gan* is transmitted into English with Participle II, a definitive clause, and Past Perfect; the form in *-p* is transmitted into English with Noun, Participle I, and Past Indefinite; the form in *-galak* is transmitted into English with the help of the Present Continuous (in the meaning of nearest future). The feature of the translation of Tuvan non-finite forms into English is that non-finite forms in both languages do not materially match which make allomorphic features within the framework of the problem under consideration; in the semantic plan, for the purpose of adequate translation, the non-finite forms of the verb of the Tuvan language cross their boundaries and in English speech they are used with the help of non-finite and finite forms of the verb with prepositions.

Key words: non-finite forms of the verb, translation, Tuvan language, English, participle, gerund, infinitive, gerund, adequate translation, grammatical transformation.

Ш.Х. Таргын, канд. филол. наук, доц. Туvinского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: sh.salchak@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТУВИНСКИХ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Работа выполнена в рамках договора № 326-У на проведение НИР.

В данной статье рассматриваются особенности перевода тувинских неличных форм на английский язык. В работе выявлены особенности перевода тувинских неличных форм глагола на английский язык, которые способствуют совершенствованию преподавания английского языка в тувинской школе и вузе в специальных учебных целях. В работе применены сравнительный, функциональный методы и метод анализа. Результаты работы показали, что деепричастные формы тувинского языка на *-л*, *-gash* передаются на английский язык с помощью *Past Indefinite*; форма на *-пайн* передается с помощью *without и герундия*; форма на *-бышаан* передается с помощью Причастия I (настоящего времени). Для передачи деепричастной формы на *-а* на английский язык используется *Past Indefinite*; форма на *-gala* используется *Past Indefinite* с предлогом времени *since*. Для передачи причастной формы на *-ган* на английский язык используется *Причастие II, определительное придаточное предложение, Past Perfect*; форма на *-р* передается на английский язык с помощью *имени существительного, Причастия I, Past Indefinite*; причастная форма на *-galak* на английский язык передается с помощью *Present Continuous (в функции ближайшего будущего времени)*. Особенностью перевода тувинских неличных форм на английский язык является, то, что неличные формы в обоих языках материально не соответствуют, что составляет алломорфные черты в рамках рассматриваемой проблемы; в семантическом плане в целях адекватного перевода неличные формы глагола тувинского языка переходят свои границы и в английской речи они употребляются с помощью неличных и личных форм глагола с предлогами.

Ключевые слова: неличные формы глагола, перевод, тувинский язык, английский язык, причастие, герундий, инфинитив, деепричастие, адекватный перевод, грамматическая трансформация.

В данной статье рассматриваются особенности перевода тувинских неличных форм на английский язык.

Впервые интересующий нас материал по тувинскому языку, т. е. неличные формы глагола, так или иначе был описан у Н.Ф. Катанова, позднее они получили освещение в ряде трудов [1 – 17].

Неличные формы глагола в тувинском языке, и вообще в тюркских языках изучались в связи с описанием отдельно деепричастий, причастий, послелогов, инфинитивов, масдаров и синтаксических конструкций разного типа.

Многочисленные отечественные и зарубежные авторы занимались и занимаются с проблемами, связанными с инфинитивом и формой *-ing* в английском языке [18 – 27].

Морфологическую базу тувинских неличных форм глагола составляют деепричастия и причастия. Морфологическую базу английских неличных форм глагола составляют герундий, инфинитив и причастия.

Вслед за В.Н. Комиссаровым, мы считаем, что перевод – это сложное многогранное явление, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования разных наук [28, с. 35].

Всем известно, что хорошо переводить материал с одного языка на другой язык, знания двух языков недостаточно. Помимо этого «необходимо знать законы перевода, определяемые его сложной и противоречивой природой, четко представлять требования, предъявляемые обществом к переводу и переводчику» [29, с. 3]. В переводе семантико-структурные параметры исходного текста «воспроизводятся необходимыми модификациями – компенсирующими расхождениями, с тем чтобы с их помощью нейтрализовать расхождения в лингвоэтнических коммуникативных компетенциях (именуемые у нас лингвоэтническим барьером) и тем самым уравнивать для носителей исходного языка и

носителей переводимого языка объективные предпосылки восприятия сообщения и реакции на него» [29, с. 104].

Таким образом, при работе с переводом необходимо учитывать лингвистические особенности исходного языка и переводимого языка.

Трудность перевода тувинских деепричастных форм на английский язык заключается в том, что деепричастие – это форма глагола, обозначающая добавочное действие, и, оно отсутствует в английском языке. Это не значит, что нет способов передачи значения тувинских деепричастных форм на английский язык. Рассмотрим способы передачи тувинских деепричастных форм на английский язык.

Деепричастная форма на *-л* в редуцированной форме передаётся на английский язык с помощью *герундия* с предлогом *after*: *Ашак-оол ыт чок олуруп-олуруп кезек болганда уламчылады* (СС, 125) – ‘Ашак-оол, посидев молча, через некоторое время, продолжал’. Ср. англ. *After sitting without saying nothing, in some times Ashak-ool went on his talking*.

Рассмотрим пример с деепричастной формой на *-gash*: *Чугле каш хонганда, Каңгыны ававыс көгүдүп тургаш, Сарыг-Септе Бора-Хопуйже апарган* (СТ, 50) – ‘Лишь через несколько дней мать уговорила Кангы и увела ее в Сарыг-Сеп к Бора-Хопую’. – Ср. англ. *A few days passed before my mother finally persuaded Kangyi and took her to Saryg-Sep to Bora-Hopui*.

Здесь *көгүдүп тургаш* ‘уговорила – уговаривая’ передается на английский язык как *persuaded* в форме прошедшего времени Past Indefinite.

Деепричастная форма на *-пайн* на английский язык используется *without и герундий*:

Например: *Оозу (Даш-Чалан) кымдан-даа айтыр=байн, Узун-Чоодурга дужаап берди* (СТ, 40) – ‘Тот (Даш-Чалан) сдал ее

Узун-Чоодуру, никого не спросив'. – Ср.англ. *The latter (Tash-Chalan) gave it to Uzun-Choodur without asking any questions* (ST, 48).

Деепричастная форма на **-бышаан** на английский язык используется Причастие I (настоящего времени).

Например: *Кайнаар-даа барбас мен! – деп, Каңгый авазынче хорадаан дег көр-бушаан химиренип олурган* (СТ, 50) – 'Никуда не пойду! – сказала Кангый, с укором глядя на мать'. – *'I'm not going anywhere!' Kangyi declared giving my mother a reproachful look*. В данной ситуации көр-бушаан 'глядя' интерпретируется с помощью Причастия I (настоящего времени) **giving a reproachful look**.

Деепричастная форма на **-а** на английский язык передается с помощью Past Indefinite.

Например: *Хеп дээр орбак-самдар чүвелеримни дүрген-не кедип алгаш, авамның чанынга чүгүрүп чед-е берген мен*. – 'Я быстро надел на себя лохмотья, называемые одеждой, и подбежал к матери'. – *I quickly put on my rags, called clothes, and ran up to my mother*.

Деепричастная форма «чеде» от глагола чет- 'достигать' служит здесь первым глагольным вспомогательным частям сложного глагола чүгүрүп чед-е берген мен 'я подбежал'» [7, с. 326]. На английский язык деепричастная форма на **-а** передается с помощью формы прошедшего времени Past Indefinite **ran up**. В данном случае состав тувинской глагольной формы чүгүрүп чед-е бээр передается на английский язык с помощью фразового глагола **run up** 'подбегать'.

В целях адекватного перевода тувинских причастных форм на английский язык следует помнить, что причастие содержит признаки глагола и имени прилагательного. Поэтому его обычно определяют «отглагольное имя прилагательное». В определенных случаях причастия употребляются также в значении имен существительных» [7, с. 296].

Причастная форма на **-ган** на английский язык передается с помощью **Причастие II, определительное придаточное предложение, Past Perfect**:

Например: *Садка ойнап тур-ган уруглар ону эскерип каан*. – 'Дети, которые играли в саду, заметили это'. – *Children played in the garden noticed it*.

Причастная форма на **-р** на английский язык передается с помощью **имя существительное, Причастие I, Past Indefinite**.

Причастная форма на **-р** в тувинском языке «широко используется для образования составных слов-терминов» [7, с. 307] и переводится на английский язык тоже как слово-термин, как существительное.

Например: *Анна Суузулмаа биле эргелэ-эр черниц бир-ле даргазы чугаалашкан соонда, чиктии кончуг ка сөс октап каан* – 'После разговора Анны Суузулмы с кем-то из начальства, тот сказал ей лишь несколько слов'. – *After talking Anna Suuzunmaa to someone of the authority heads, he said to her only some words*.

Причастная форма на **-галак** на английский язык передается с помощью **Present Continuous** (в функции ближайшего будущего времени).

Причастная форма на **-галак** «одна из редко встречающихся в тюркских языках грамматических форм» [7, с. 310], но, так или иначе, в тувинской речи употребляется.

Рассмотрим примеры: *Бистиң башкывыс кичээлче кел-ге-лек*. – 'Наш учитель еще не пришел на урок, т.е. мы его ждем, он должен вот-вот прийти, но он все еще не пришел' – *Our teacher is coming to the lesson (but he is not in yet, he should be about to come)*.

Таким образом, для передачи деепричастных форм на **-п**, **-гаш** на английский язык используется **Past Indefinite**; формы на **-пайн** используется **лексема without u герундий**; формы на **-бышаан** используется Причастие I (настоящего времени). Для передачи деепричастной формы на **-а** на английский язык используется Past Indefinite; формы на **-гала** используется **Past Indefinite** с предлогом времени **since**.

В целях адекватного перевода тувинских причастных форм на английский язык следует помнить, что причастие содержит признаки глагола и имени прилагательного.

Для передачи причастной формы на **-ган** на английский язык используется **Причастие II, определительное придаточное предложение, Past Perfect**; причастной формы на **-р** на английский язык используется **имя существительное, Причастие I, Past Indefinite**; причастной формы на **-галак** на английский язык используется **Present Continuous** (в функции ближайшего будущего времени).

Особенностью перевода тувинских неличных форм на английский язык является, то, что:

1) неличные формы в обоих языках материально не соответствуют, что составляет алломорфные черты в рамках рассматриваемой проблемы;

2) в семантическом плане в целях адекватного перевода неличные формы глагола тувинского языка переходят свои границы и в английской речи они употребляются с помощью неличных и личных форм глагола с предлогами.

Библиографический список

1. Катанов Н.Ф. Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его с другими языками тюркского корня. Казань: Казанский университет, 1903.
2. Лопсан С.С., Пальмбах А.А. *Тыва домак*. Кызыл, 1942.
3. Бабушкин Г.Ф. О значениях и синтаксических функциях деепричастий в тувинском языке. *УЗ ТНИИЯЛИ*. Кызыл, 1959; 7: 127 – 138.
4. Монгуш Д.А. О временных формах в тувинском языке. *УЗ ТНИИЯЛИ*. Кызыл, 1959; 7: 85 – 92.
5. Монгуш Д.А. *Формы прошедшего времени изъявительного наклонения в тувинском языке*. Кызыл, 1963.
6. Сат Ш.Ч. *Синтаксические функции причастий в тувинском языке*. Кызыл, 1960.
7. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва: издательство восточной литературы, 1961.
8. Krueger J.R. *Tuvan Manual / University, UAS, Vol.126*. 1977.
9. Оюн М.В. Придаточные определительные предложения, вводимые служебными словами деп, дээр, дээн в тувинском языке. *Тюркские языки Сибири*. Новосибирск, 1983; 40 – 55.
10. Оюн М.В. *Определительные конструкции в тувинском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1988.
11. Шамина Л.А. *Временные полипредикативные конструкции тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 1987.
12. Шамина Л.А. Полипредикативные синтетические предложения в тувинском языке. *Сибирский хронограф*. Новосибирск, 2001.
13. Шамина Л.А. *Система бипредикативных конструкций с инфинитивными формами глагола в тюркских языках Южной Сибири*. Диссертация ... доктора филологических наук. Новосибирск, 2004.
14. Шамина Л.А. *Глагольные аналитические конструкции сказуемого в тюркских языках Южной Сибири*. Новосибирск, 2008.
15. Шамина Л.А. Аналитические конструкции инфинитивного типа в тувинском языке. *Языки коренных народов Сибири*. Новосибирск, 2010; 20.
16. Шамина Л.А. Аспектуально-таксисные формы в тувинском языке. *LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG Heinrich-Bucking-str. 6–8, 66121 Saarbrücken, Germany*, 2012.
17. Ондар Ч.С. *Причастно-аналитические конструкции в тувинском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1999.
18. Смирницкий А.И. *Хрестоматия по истории английского языка с VII по XVII в.* Москва: ИЛ, 1953.
19. Wood F.T. Gerund versus infinitive. *English language teaching*, 11: 11 – 16.
20. Бархударов С.Г. *Вопросы составления описательных грамматик*. Москва, 1961.
21. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*. Москва, Изд-во литературы на иностранных языках, 1960.
22. Bolinger D. Entailment and the meaning of structures. *Glossa*, 1968, 2(2): 119 – 127.
23. Wierzbicka A. *The semantics of grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 1988.
24. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1975.
25. Smith M.B. and Escobedo J. The semantics of to-infinitival vs. -ing complement constructions in English. In: M. Andronis, et al. (eds.) *Proceedings from the Thirty-seventh Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 37: The Main Session. Chicago: The Society, 2002: 549 – 563.
26. Thomas Egan. *Non-finite Complementation. A usage-based study of infinitive and -ing clauses in English*. Amsterdam – New York, NY, 2008.
27. Джандубаева Н.М. *Когнитивно-семантические характеристики речевых единиц, осложненных герундиальной клаузой (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2015.

28. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: Высшая школа, 1990.
 29. Латышев Л.К., Семенов А.Л. *Перевод: теория, практика и методика преподавания*. Москва: Академия, 2003.

References

- Katanov N.F. *Opyt issledovaniya uryanhajskogo yazyka s ukazaniem glavnejshih rodstvennyh otnoshenij ego s drugimi yazykami tyurkskogo kornya*. Kazan': Kazanskij universitet, 1903.
- Lopsan S.S., Pal'mbah A.A. *Tyva domak*. Kyzyl, 1942.
- Babushkin G.F. O znachenijah i sintaksicheskijh funkcijah deeprichastij v tuvinskom yazyke. *UZ TNIIYaLI*. Kyzyl, 1959; 7: 127 – 138.
- Mongush D.A. O vremennyh formah v tuvinskom yazyke. *UZ TNIIYaLI*. Kyzyl, 1959; 7: 85 – 92.
- Mongush D.A. *Formy proshedshego vremeni iz 'yavitel'nogo nakloneniya v tuvinskom yazyke*. Kyzyl, 1963.
- Sat Sh.Ch. *Sintaksicheskie funkcii prichastij v tuvinskom yazyke*. Kyzyl, 1960.
- Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
- Krueger J.R. *Tuvan Manual* / University, UAS, Vol.126. 1977.
- Oyun M.V. Pridatochnye opredelitel'nye predlozheniya, vvodimye sluzhebnyimi slovyami *dep, d'e'er, d'e'en* v tuvinskom yazyke. *Tyurkskie yazyki Sibiri*. Novosibirsk, 1983; 40 – 55.
- Oyun M.V. *Opredelitel'nye konstrukcii v tuvinskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskijh nauk. Alma-Ata, 1988.
- Shamina L.A. *Vremennye polipredikativnye konstrukcii tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk; Nauka, 1987.
- Shamina L.A. Polipredikativnye sinteticheskie predlozheniya v tuvinskom yazyke. *Sibirskij hronograf*. Novosibirsk, 2001.
- Shamina L.A. *Sistema bipredikativnyh konstrukcij s infinitivnymi formami glagola v tyurkskijh yazykah Yuzhnoj Sibiri*. Dissertacija ... doktora filologicheskijh nauk. Novosibirsk, 2004.
- Shamina L.A. *Glagol'nye analiticheskie konstrukcii skazuemogo v tyurkskijh yazykah Yuzhnoj Sibiri*. Novosibirsk, 2008.
- Shamina L.A. Analiticheskie konstrukcii infinitivnogo tipa v tuvinskom yazyke. *Yazyki korennyh narodov Sibiri*. Novosibirsk, 2010; 20.
- Shamina L.A. Aspektual'no-taksisnye formy v tuvinskom yazyke. *LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG Heinrich-Bucking-str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany*, 2012.
- Ondar Ch.S. *Prichastno-analiticheskie konstrukcii v tuvinskom yazyke*. Dissertacija ... kandidata filologicheskijh nauk. Novosibirsk, 1999.
- Smirnickij A.I. *Hrestomatiya po istorii anglijskogo yazyka s VII po XVII v.* Moskva: IL, 1953.
- Wood F.T. Gerund versus infinitive. *English language teaching*. 11: 11 – 16.
- Barhudarov S.G. *Voprosy sostavleniya opisatel'nyh grammatik*. Moskva, 1961.
- Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva, Izd-vo literatury na inostrannyh yazykah, 1960.
- Bolinger D. Entailment and the meaning of structures. *Glossa*, 1968, 2(2): 119 – 127.
- Wierzbicka A. *The semantics of grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 1988.
- Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1975.
- Smith M.B. and Escobedo J. The semantics of to-infinitival vs. -ing complement constructions in English. In: M. Andronis, et al. (eds.) *Proceedings from the Thirty-seventh Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 37: The Main Session. Chicago: The Society, 2002: 549 – 563.
- Thomas Egan. *Non-finite Complementation. A usage-based study of infinitive and -ing clauses in English*. Amsterdam – New York, NY, 2008.
- Dzhandubaeva N.M. *Kognitivno-semanticheskie harakteristiki rechevyj edinic, slozhnyh gerundial'noj klauznoj (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskijh nauk. Pyatigorsk, 2015.
- Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*: ucheb. dlya in-ov i fak. inostr. yaz. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
- Latyshv L.K., Semenov A.L. *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya*. Moskva: Akademiya, 2003.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 821.0

Tekenova U.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Altai Philology and Oriental Studies, Faculty of Altaistics and Turcology, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: tekenovau@mail.ru

IDEOLOGICAL AND THEMATIC SEARCHES OF THE ALTAIAN WRITERS OF THE END OF THE 20TH AND THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURIES IN THE GENRE OF A STORY (ON THE EXAMPLE OF WORKS OF B. UKACHIN AND D. KAINCHIN).

The stories by B. Ukachin and D. Kainchin are analyzed in the article, and the features of their creative searches are revealed. The problem of moral self-consciousness of an individual and the category of guilt are considered as a dominant in the system of moral values of a man. It is concluded that the studied works symbolized the process of moral uncertainty of a modern man, reflecting the ambiguity of what is happening in the "transition period". In the work the organic connection of works with each other is considered ideologically, thematically and stylistically. The problems of fathers and children are touched in the context of conception as memory, family, home, mother.

Key words: subjects, problems, character, artistic image, moral values, conflict, category of guilt and shame.

У.Н. Текенова, канд. филол. наук, доц. каф. алтайской филологии и востоковедения факультета алтаистики и тюркологии, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: tekenovau@mail.ru

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИСКАНИЯ АЛТАЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ В ЖАНРЕ РАССКАЗА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. УКАЧИНА И Д. КАИНЧИНА)

В статье анализируются рассказы Б. Укачина и Д. Каинчина, раскрываются особенности их творческих исканий. Рассматривается проблема нравственного самосознания отдельной личности и категории вины, стыда, как доминирующие в системе нравственных ценностей человека. Делается вывод, что исследованные произведения символизируют процесс нравственной неопределённости современного человека, отражающие неоднозначность происходящего в «переходный период». В работе рассматривается органическая связь произведений друг с другом идеологически, тематически и стилистически. Затронуты проблемы «отцов и детей» в контексте понятий память, род, семья, дом, мать.

Ключевые слова: тематика, проблематика, персонаж, художественный образ, нравственные ценности, конфликт, категория вины и стыда.

В связи с историческими, политическими и экономическими изменениями конца XX и начала XXI веков в жизни страны в алтайской литературе начался новый этап ее развития. Известный алтайский критик В.И. Чичинов справедливо заметил, что «пе-

ревал между 70-80-ми годами – время большой художественной невысказанности, разрыва между словом и делом, в том числе и поэзии...» [1, с. 388]. По мнению исследователя, именно тогда «в душевном разброде Кокышева и Палкина была смута поис-

ка нового, от них она переходит в сегодняшнее общественное сознание и творческие изыскания. Всё это меняет риторический дух времени. <...> Поэтому в алтайской литературе важны не периоды и возрастные границы, а мощная литературная традиция шестидесятников, которая жива и сегодня» [1, с. 389]. Вопросы периодизации в алтайской литературе рассмотрены в трудах Н.М. Киндиковой [2, с. 4 – 10]. Однако в конце XX и начале XXI веков литературный процесс в регионе претерпел серьезные изменения и в составе писателей. Ушли в мир иной немногочисленные классики алтайской литературы: Л. Кокушев (1933 – 1975), Э. Палкин (1934 – 1991), К. Телесов (1937 – 2000), Б. Укачин (1939 – 2001), А. Адаров (1932 – 2005), Д. Каинчин (1938 – 2012). В этот же период стали появляться публикации русскоязычных современных писателей, не говорящих на родном языке (С. Адлыков, В. Бахмутов, Р. Тодосhev и др.). Все эти изменения повлияли на тематику и проблематику, персонажей, конфликты и т. д. в алтайской прозе. Алтайская литература, как и многие литературы народов России, стала отходить от дидактических принципов и обращаться к конкретным проблемам своего времени. Но, несмотря на любые перемены: социальные, политические, экономические – писатели продолжают обращаться к вечным темам, так как духовные ценности как любого народа в целом, так и отдельно взятой личности, должны оставаться неизменными. Как справедливо отмечает Р. Палкина, «проза рассматриваемого периода – еще одна ступень в историческом движении алтайского художественного слова к высотам художественности» [3, с. 433]. Основные особенности современной алтайской прозы определяются своеобразием проблематики, изменением типа героя, жанровыми, стилевыми и языковыми поисками.

Как известно, анализ художественного произведения позволяет исследователям глубже понять идею, заложенную в него автором, определить цель его написания и идейно-эстетическую значимость. Целью данной работы является исследование произведений двух авторов, написанных в разные хронологические периоды конца XX и начала XXI веков.

Объект исследования – рассказы «Аба ыштын балазы» (1990) – «Дочерь тайги черной» Д. Каинчина (в авторском переводе) и «Сок җангыс уулы» (1978) – «Единственный сын» Б. Укачина на алтайском языке с применением сравнительно-типологического метода исследования. Предмет исследования – идейно-художественные искания писателей. Названные произведения символизируют процесс нравственной неопределенности современного человека, отражающие неоднозначность происходящего в «переходный период». Хронологически первым здесь выступает имя Б. Укачина, вскрывшего проблемы семейной жизни и ценности алтайской интеллигенции города Горно-Алтайска («Сок җангыс уулы» – «Единственный сын», 1985).

Проблема нравственного самосознания отдельной личности, вопросы нравственности всегда волновали писателей и были предметом пристального внимания. Новаторский характер анализируемого произведения Б. Укачина раскрывает конфликт, основанный на противоречиях нравственной природы человека. Обратим внимание на образ главного героя рассказа Б. Укачина, Эмил Эдискинович Ботосева – главного инженера «Союзсельхозтехники», уважаемого в области человека. Это современный руководитель и деловой мужчина, который может думать о многих вещах (какой район в какой технике нуждается и т. д.), на все у него хватает времени и сил, кроме семьи и матери. Поглощенный своей работой он перестает осознавать, что происходит в семье, не чувствует, что происходит с матерью. Не в силах решить вдруг возникшую проблему, он с сожалением думает, что нет раздельных чувств, отдельного сердца для семьи, для любви, для личной жизни. Эртечи (мама) – пенсионерка, тридцать лет проработала учительницей в сельской школе, награждена орденом «Знак Почёта». После смерти мужа во время аварии, всю свою любовь отдаёт единственному сыну, остается преданной ему до конца. Она помогала ему во время учебы в политехническом институте в Барнауле, переехала к сыну в Горно-Алтайск, чтобы поддержать невестку с внуком, старалась ни в чем молодых не стеснять. У Эртечи были свои сбережения, и она никому не была обузой. Все было хорошо, пока невестка не нагостила многочисленных гостей из родного села свекрови. Как принято у алтайцев, пожилых и старых людей надо навещать, помогать и поддерживать. Ведь и сын, и мать были порядочными и честными людьми. В их родном селе пользовались авторитетом. Только Инга не захотела понимать это, а любящее материнское сердце Эртечи старается все это скрыть, чтобы односельчане не говорили плохо о семье сына. Ее внутренний мир наполнен пе-

реживаниями о благополучии семьи единственного ребенка. Она боится навредить ему с того момента, как однажды невестка заявила: «Менин квартирам – гостиница эмес!.. <...> Мен слерди бойоорды да уулыгарла кожо чыгара сүрүп ийзем – табым. Ундыбаар – мен – бала азыраган эне!..» – «Моя квартира – не гостиница!.. <...> Я имею право выгнать и вас с вашим сыном. Не забывайте – я – кормящая мать!» (перевод – У.Т.) [4, с. 17].

Эртечи решает жить отдельно и покупает домик с садом. Теперь каждый раз, когда старушка приходила в гости, приносила по три больших красных яблока: сыну, невестке, внуку. Но здоровье ее стало сдавать. Она жаловалась на боли в ногах. Сын нанимает девушку-студентку ухаживать за матерью. В больнице предлагают забрать старушку домой, но Инга отказывается присматривать за больным человеком. Она предлагает мужу сдать свою мать в дом престарелых.

Материнская любовь Эртечи к своим детям контрастирует с черствостью, холодностью, равнодушием и душевной пустотой Инги, неуверенностью и слабостью силы воли единственного сына. Эмил соглашается с предложением жены и идет на прием к директору пансионата. Рассказ завершается тем, что только посещение дома престарелых раскрывает Эмилю глаза на происходящее в его семье, заставляет остановиться, одуматься и понять, что во всем происходящем виноват он сам. Как известно, доминирующей категорией в системе нравственных ценностей является категория вины. В рассказе Б. Укачина мучительное чувство вины, испытываемое Эмил Эдискиновичем, осознание своей ошибки и есть наказание, потому что только сам человек способен, по Достоевскому, судить себя и выносить справедливое решение. Эпизод посещения дома престарелых описан психологически очень тщательно: Эмил Эдискинович идет через «очень длинный», «бесконечный» коридор дома престарелых, весь вспотевший и согнувшийся, спрятав голову в плечи. «Онын сыртына, мойнына, јүзине каргандардын көстөри, кандый да курч ийнелер чилеп, ынзүреде кадагылап ла сайгылап тургандый» – «На его спину, шею, лицо, как острые иглы, больно вонзались и кололи взгляды стариков» [4, с. 7]. Его как будто «прогнали» «сквозь строй» и обитатели этого дома «наказывают его кнутом»: «Онын жалбак ла күчтү сыртын јыланаштап алала, камчыбыла, камчыбыла бу мында жуулан каргандардын кажызы ла сойо, сыйра, канын агыза чыбыктагылап, узун стройдын өзбиге өткүргүлөп тургандый. Ол – буру эткен. Эмди бурузын бойына алынып, бажын да өрө көдүрбей, барып јат. Бир кезикте сананза, оны чыбыктагылап турган эмес, а энеден чыккан эт-јыланаш эдип, бастыра кийимин уштып: «Көрүгөр, улус, бу Эртечи эмегенин сок җангыс уулы! – деп, очно телекейге јарлап ла көргүзип тургандый. – Эй, улус, Эртечи эмегенин инженер уулына көрбөгөр дө!...» – «Как будто обнажив его широкие и сильные плечи, каждый из собравшихся здесь стариков кнутом, кнутом бил его до крови, раздирая раны, пропускали через длинный строй. Он – виновен. Теперь, признавая свою вину, он идет, даже не поднимая головы. Иногда кажется, что даже не кнутом наказывали, а сняв с него всю одежду и оставив в чем мать родила, объявляли на весь мир: «Смотрите, люди, это единственный сын тетушки Эртечи! – Эй, люди, посмотрите-ка на инженера, сына тетушки Эртечи!» (смысловой перевод У.Т.). [4, с. 7 – 8]. Единственно правильное решение, которое наконец-то он принимает – освободить в комнате сына место для матери и взять её к себе, но оказывается слишком поздно – в ту же ночь мать умирает в руках чужого человека. До последней минуты Эртечи любит своих детей всей душой и жизненной силой, даже чувствуя приближение смерти, она старается им не мешать – уходит тихо. В этом мире её больше ничего не держит. Смерть старушки становится испытанием для сына, которое он не прошел. Остается единственная возможность – достойно проводить её в последний путь.

Отношения в семье: к матери (свекрови, бабушке), старости, понятия совести, чести и долга – все эти мотивы в рассказе сплетены в единое отображение смысла жизни человека. В рассказе остро поднимается социальный конфликт общества и тема незащищенности старых людей (в семье или в доме престарелых), которые последние дни своей жизни обречены провести с чужими людьми.

Обратимся к рассказу «Дочерь тайги черной» (1990) Д. Каинчина. Это одно из первых произведений на тему города, где автор поставил в центр повествования женщину, мироощущение, поступки и чаяния которой он попытался понять изнутри. С именем Д. Каинчина можно конкретно связать развитие городской прозы в алтайской литературе конца XX и

начала XXI веков. Даже при кратком изложении сюжета вырисовывается сложность авторского замысла и противоречивость в изображении картин времен «перестройки». Именно в произведениях данного периода отмечается более резкая фиксация общественной и социальной жизни, введение новых для алтайской литературы тем. Исследуемый рассказ отличается откровенным изображением ряда острых проблем в жизни коренного этноса.

«Художественно-композиционная структура рассказа «Дочерь тайги черновой» отличается сложностью и остротой поставленной проблематики. В произведении часто допускаются усечение сюжета, нарушение повествовательной логики (когда автор внезапно перескакивает от одного эпизода или персонажа к другому, с одного места действия на другое и т. п.). Рассказ отличается от других произведений тем, что основное действие разворачивается в городе, затем путем ретроспекции автор переносит его в то в сельскую местность, то обратно в город» [5, с. 121].

Действие происходит у подножия горы Тугая, где расположен единственный городок в республике. В художественном пространстве «облик города выстраивается в один смысловой ряд с фигурами людей, чертами человеческого лица. Он безликий, как и герои, которые проходят мимо старушки» [5, с. 121]. Автор раскрывает бесчеловечность городского пейзажа («жар-пекло, недолго и солнечный удар получить») и всей городской жизни, которую автор даже не описывает. Старушка Моронот падает в полубоморочное состояние: «Соскочило с места сердчишко, затрепыхалось, будто сжало его обручем. Закружилась голова, замельтешило в глазах, закаталась узкая улочка» [6, с. 57].

Для исследуемого рассказа характерен прием приближения и укрупнения до мельчайших деталей положения главного героя на фоне «цементного крыльца» магазина: «чулки, наверное, сползли, и юбка задралась», «ноги тонкие» и т. д. Наблюдается использование автором приема литературной кинематографичности. Все внимание акцентируется на портрете лежащей Моронот и её внутреннем состоянии («Что скажут люди, что подумают?», «спрятать бы стыд», «хотя бы за угол завернуть или вот за куст притулиться») [там же, с. 157], сами сюжетные события, жизненные явления как бы отодвигаются назад. Такой прием является одним из сильнейших средств создания эмоционального воздействия на читателя, усиливает динамику повествования и позволяет писателю явственнее изобразить ситуацию жизненной трагедии старушки.

Вся композиция небольшого по объему рассказа выстроена посредством монтажа. Сцепляя каждый последующий эпизод с предыдущим, Д. Каинчин создает сложные событийные цепочки из жизни Моронот, которые взаимодополняют друг друга и придают ещё большую окраску (у крыльца магазина – поездка к Маркелу – обращение с мольбой к горе Тугая – идиллическая картина детства – прохожие и их реплики в адрес Моронот (реальность) – коллективизация / колхозы – поездка на Каяс и случай в автобусе и т. д.) Заканчивается рассматриваемая цепь событий лирической, трогательной душой сценой. Старушка решительно идёт домой (ей помогал встать маленькая девочка) и поёт в «уши её родной горы Тугая / родную песню, её изначальную мелодию», «чтобы гора всегда помнила, не забывала...».

Крупный план используется автором для выделения в общей картине событий какой-либо значимой детали. Например, чтобы показать социальное положение старушки, Д. Каинчин «наводит камеру» на обувь прохожих. Автор так построил художественное пространство, что все события, связанные с главной героиней наблюдаются вместе с ней с её положения – видно не лица прохожих, а только их ноги, обувь, слышны безличные голоса, разговоры и стук каблучков. Например, «А люди проходят и проходят. И, конечно, смотрят. Все проходят молча, а иные будто и не видят, и не слышат – только шаги убыстряют, носы воротят. Так и должно быть, не ново все это» или «Стучат каблучки, шоркают, скрипят – все мимо, мимо» [6, с. 158]. Услышав разговор проходящих мимо мужчин о судьбе своего народа, о будущем Алтая («– Ы-ы, вот стыдобушка-то, ... Вот такие и позорят наш народ, – легонько кнул он кончиком тросточки в бок Моронот»), Моронот чуть не сгораёт от стыда из-за своего положения: «Вот позор, так позор... Вот как попалась, вот так поплатилась! Люди – за свой народ, болеют за него. Бдят неусыпно. Правду ищут, выход ищут... Думают... защищают... А Моронот... эх!» [там же, с. 165]. Автор использовал сложную форму полифонии – сочетание голосов разных второстепенных героев, (подростки, милиционер, продащица, техничка, проходящие мимо мужчины, девочка с ба-

бушкой), имеющих «равные права на самовыражение и оценку другого, при условии объединяющей и доминирующей роли голоса автора» [7]. Причём, голос автора доминирует не в прямом смысле, а на уровне композиции, мотивной структуры и субъектной организации рассказа.

Таким образом, автором через образ города подчёркивается холодность и отчуждение людей от родного дома. Тема современного восприятия нравственности в рассказе является ключевой. Отказываясь от малейшей попытки лакировки изображаемой жизни, писатель правдиво изображает тяжелые условия существования Моронот в настоящее время («перестройка, будь она неладна, подбила нас на лету») и в советском обществе, хочет сказать о женщине художественную правду, которую тщательно скрывали пропагандистскими клише об эмансипации. Через воспоминания Моронот в настоящее время («перестройка, будь она неладна, подбила нас на лету») и в советском обществе, хочет сказать о женщине художественную правду, которую тщательно скрывали пропагандистскими клише об эмансипации. Через воспоминания Моронот, все еще лежащей около крыльца магазина, автор показал общественную и трудовую роль рядовой ткачихи, сумевшей подняться до делегата на съезды и конференции, но так и не заработавшей даже на квартиру. Не сложилась судьба главной героини, не сбылась ее мечта стать учительницей, «зарабатывать много-много денег», «есть только белый хлеб» и идти вперед по «широкой дороге» в стране Советов. Не смогла она закончить педучилище – «во всем этом виновато время военное». Она много работала, и наравне с мужчинами. Но не смогла и после войны подняться – «Сорок лет простояла Моронот за одним и тем же станком. И станок-то весь расхлестался, и Моронот вся стерлась об жизнь». Ничего не заработала, всю жизнь прожила ««в общаге», в «коммуналке», в общей комнате, в углу, в сыром подвале многоэтажного дома» [6, с. 167]. На плечи хрупкой женщины, пытавшейся сохранить исконные семейно-бытовые обязанности, обрушилось множество дополнительных нагрузок – нужно было помогать семерым племянникам (после смерти брата Чаначы). Но она свято верила в светлое будущее коммунизма, даже отказалась от «однокмнатки»: «Я – слуга народа, пусть сперва получают другие». Да куда не денется она, «однокмнатка», – а может и «двукмнатка» улыбнется? Ведь обещают коммунизм нашему поколению. И никто-нибуть – Сам Генсек возлагает». К старости Моронот приобретает «избушечку об одно окошечко», «скособоленную, и трухлявую, но свою, собственную». Дешевле не нашлось, и копила Моронот на нее всю жизнь: «по «трешке», по «пятерочке». Наконец-то она стала «...Хозяйка. Человек!». Собственное подворье: изгородь, огород, земля... Словом, буд-то государство» [6, с. 168]. Судьба её схожа с судьбой многих людей своего времени.

В молодости Моронот «не шла, а плыла, летала», «работа разная так и горела в ее руках», «не слезала с городской Доски Почета», «позаседала на президиумах разных». «Словом, не подъехать было на хромой кобыле. Только разве вспоминать приятно. Но и обидно, горько...» [там же, с. 168].

Главная героиня рассказа «Дочерь тайги черновой» Д. Каинчина заслуживает внимания, прежде всего как оригинальный характер, со своим комплексом моральных представлений о мире, а вовсе не как социальный типаж. Моронот не сдаётся перед трудностями жизни, пересилив момент, когда «забарахлило» сердце, она внутренне сосредотачивается на борьбу с социальной несправедливостью: она не ищет выхода за счет других, за счёт государства – она доверяет только себе. Пока дышит, живет – есть еще надежда дожидаться возвращения дочери из Дальнего Востока: «Шикотан», «рыба», «много денег». Вот из-за тех слов сейчас она проживает с моряком в далекой дали – на Камчатке. Сын и дочь у ней и, возможно, много денег. Но ни разу не приехала к матери, не показала – как должно быть – ни детей, ни мужа. <...> Может мать родную увидеть ей стыдно? Может, боится, что муж ее разочаруется, увидев ее избушечку-насыпушечку?...» [там же, с. 167 – 168]. Моронот хотя и понимает, что ждать дочь бесполезно, ее сердце отказывается смириться с этим. Она живет надеждой, что все изменится. В литературе подобный типаж женщины распространен, и в современной алтайской литературе образ многострадальной матери, терпящей равнодушие от своего ребенка и ждущей, верящей – явление не новое. Д. Каинчин не просто показывает нелегкую жизнь своей героини, а раскрывает её удивительную мудрость и терпеливость. Понимая, что болезнь не отступит, она размышляет про себя – как же быть с избушкой? Моронот не страшится смерти, она боится, что с ней будет, «если жива останется и ляжет?.. Зачем себя обманывать – некому, ведь некому...». «Надо телеграмму дать. Пусть продаст избушку, а деньги возьмет. Сейчас люди не смотрят, что избушка с ча-

шечку, им земля-участок нужен для строительства. За цену не постоят. А вот стоит ли ей, дочери, из-за тех денег ехать из самого, как кажется краешка земли?... Из-за матери должна приехать... Алтай свой увидеть [там же, с.168 – 169].

Чтобы заплатить непосильный штраф – триста рублей (пенсия старушки за полгода), нужны деньги, «Чуть полегчает, выходит на свою обычную работу-охоту – самое время собирать бутылки или как там?... «пострелять бельчишек». <...> Конкурентов только много... Но ничо, локти у Моронот все еще остры. Главное, не стыдиться, и не думать. Не стыдиться, не думать. Не она виновата. Разве не работала?... Забыть про стыд... Забыть, кто она... Иначе нельзя. А то чем штраф платить-то?... нет-нет, не возьмешь Моронот голыми руками, не укоротишь» (выделено У.Н.) [там же, с.172].

Значение слова «стыд» В. И. Даль в своем словаре поясняет так: «стыд совести», «прямой стыд», «признак», наружное проявление совести. «Стыд, студ – чувство или внутреннее сознание предосудительного, уничижение и смирение, внутренняя исповедь перед совестью» [8, с. 347]. Б. Укачин и Д. Каинчин выделяют его действие лишь в кульминационных моментах сюжетных ситуаций. В первом рассказе Эмил Эдискиновичу это чувство вины, стыда и позора приходит во время визита дома престарелых, во втором рассказе Моронот стыдно, что лежит на виду у всех, стыдно, что позорит свой народ, стыдно, что будет собирать бутылки и т.д.

«Стыд является признаком духовности, выполняя важнейшую регулятивную функцию в межличностном и социальном общении, своим по- и про-явлением как бы уравновешивает неудержимый напор биолого-эгоистических стимулов, поддерживая в человеке уровень морального самосознания, нравственный уровень» [9]. Совестьливость («стыд-то какой», «скрыться бы с глаз», «вот позор, так позор...»), честность, мудрость и терпеливость, жажда жизни, любовь к единственной дочери Моронот контрастирует с черствостью, холодностью, душевной пустотой милиционера («глаза его – острые как нож, лицо – будто каменное... Весь он набычившийся, но «почти мальчишка, пушок над губою»). Старушка умоляла милиционера, просила отпустить её: «А как она лебезила перед милиционером-мальчишкой: и «сыночек», и «венучек», и «миленький», и «родненький», но ничто не проняло его. Знай себе, одно и талдычит: «Не принуждайте служебное лицо к укрывательству факта. Это еще больше отяготит ваше наказание». Все по закону, как положено» [6, с. 164].

В художественном пространстве рассказа предстает мифологема горы Тугая три раза: в начале повествования «... страшнее всего, показалось, будто гора Тугая наклонилась и вот-вот обрушится на нее» [там же, с. 157]; в середине через обращение-мольбу к ней Моронот о прощении ее за то, что давно не обращалась («позабыла», «не было нужды») и спасении: «... Помоги мне, помоги... запихни меня в свою запазуху, укрой свое дитя в подмышках своих. Схорони от напастей... дай мне силы...», «Родная моя гора, посмотри на свое дитя... Что с нею стало... Дай мне силы подняться. Не дай повратиться моей жизни – тонкой ниточки... Пусть плохое да отвернется, пусть хорошее да повернется ко мне...»; и в конце рассказа: «Благодарю тебя, гора моя родная Уйту-Кай!.. Это ты меня спасла... Отец и мама ты для меня» [там же, с. 159, 163, 171].

Образ Моронот открывает все знания тайн природы, призывает учитывать ее законы, обнажает результаты авантюрных экспериментов 50-х годов XX века – леспромхозы в северных районах Горного Алтая, куда направлялись «спецпереселенцы» со всего Советского Союза. Писатель, как и многие другие его соратники по перу, осознает свое право на свободу творческой мысли, на объективное изображение исторической правды. Таким образом, в его творчестве стали проявляться новые черты в изображении «судьбы алтайской женщины, вытесненной леспромхозом из среды естественного обитания» [2, с. 22 – 23].

«Вертикальное пространство, на улице города сжимаясь до уровня ног прохожих, в ретроспекции расширяется до уровня всего Алтая. В городе Моронот чувствует тяжесть быта, подавленность от вечных забот и нехватки денег. Но в воспоминаниях о детстве этот мир кажется ей бескрайним, а счастье бесконечным. Жестокому городу в рассказе противопоставляются картины природы, где царит мир и гармония, отсутствуют искусственно установленные морали. Природа дышит естественной жизнью, независимой от человека» [5, с. 122].

Во временной структуре рассказа также выделяется идиллическое и авантюрное время. Идиллическое время – это время

жизни Моронот в отчем доме, пока были живы родители. Оно присутствует в воспоминаниях о детских годах во время посещения родного села Сылганду. Идиллическому времени противопоставлено авантюрное время испытаний на чужбине, далеко от родного дома (которого потом вообще не стало). В рассказе авантюрное время – это трудные годы студенчества, военные и послевоенные годы, время беззащитности героини (смерть матери, братьев, доля матери-одиночки и т. д.). Прожив почти всю жизнь в суматошном городе, Моронот своими мыслями, чувствами доводит читателя к осознанию того, что родная земля, где прошло её детство, похоронены родители и предки, связаны с ней невидимыми тонкими нитями, и они в рассказе не прерываются. Через ее обрывистые воспоминания от посещения родных мест автор раскрывает духовные изменения происходящие, в уже успевшей стать «городской», Моронот. Она в смятении от увиденного: *сваленные деревья, «ни жилища, ни людей, ни зверья, ни птиц», «река Кошпо превратилась в ручеек – воробью не напиться», «рыба давно выдрана, уничтожена лесосплавом».* У Моронот «*В душе стало пусто при виде всего этого, ни мыслей, ни желаний, только в груди жжет ...*», «*Не стало кедра – не стало народа, детей того кедра...*». «*Главное, сколько ни отправляй, ни перевыполнишь свои соцобязательства, не наестся государство-прорва*» (выделено нами) [6, с. 169, 170].

«Слово персонажа может стать до предела сжатым отражением его характера, переживаний, побуждений, своего рода фокусом художественной трактовки образа» [10]. Следовательно, анализ в художественном произведении предполагает различные средства изображения: авторские размышления, внутренние монологи героя, высказывания о нем других, а также поступки, жесты, мимику. Особое место занимает речь героя и его внутренние монологи. В рассказе Д. Каинчин удачно использует полифонию, местные изречения, диалекты (в тексте на алтайском языке), официально-деловой стиль речи. Особенности стиля писателя является несобственно-прямая речь. Усиливает визуализацию и динамику повествования в рассказе использование приемов кинематографии на уровне синтаксиса и пунктуационно-графического оформления текста (употребление коротких, прерывистых предложений, в постановке точек вместо запятых, применение назывных либо нераспространенных предложений и многоотчий создает эффект флешбэков, всплеск из памяти, как одного из самых распространенных приемов среди авторов и режиссеров). Например: «... Сейчас она – хозяйка. Человек!.. Собственное подворье: изгородь, огород, земля... Словом, будто государство...» [6, с. 168]. Как известно, при внесении в сюжетную линию произведения вставок с различными воспоминаниями, глубже раскрывается характер персонажа, расширяется информация о его жизни в прошлом, настоящем и объясняются причины и мотивация поступков.

Таким образом, исследованные произведения известных и талантливых писателей современной алтайской литературы конца XX и начала XXI веков Б. Укачина и Д. Каинчина наполнены живыми образами и мыслями, которые помогают раскрывать изменения, происходящие в психологии человека и его ценностей. Они указывают современному обществу и человеку на их нравственное падение, бессердечие и эгоизм. Их произведения, при всей индивидуальности каждого художника в отдельности, имеют органическую связь друг с другом идеологически, тематически и стилистически. В рассказах наблюдается утрата многих человеческих качеств. Писатели показывают, как такие понятия как доброта, милосердие, совесть постепенно уходят из человеческих сердец, и как это влияет на судьбу каждого человека. Б. Укачин и Д. Каинчин очень тонко затронули проблему «отцов и детей» в контексте таких понятий, как память, род, семья, дом, мать, которые были и остаются для каждого представителя этноса основополагающими. На первый план вышли женские образы. Героини обоих рассказов переехали в город из сельской местности, но отличие в том, что это происходило в разное время. Моронот – молоденькой девчушкой-студенткой, испытывавшей военные и послевоенные лишения и вынужденной зарабатывать, пробиваться в жизни одной, а Эртечи, будучи уже на пенсии, уже вполне состоявшимся мудрым человеком, с огромным жизненным багажом. Моронот, прожившая и проработавшая более сорока лет за ткацким станком, уже переняла привычки, манеры городских жителей. Даже язык ее отличается от сельских жителей. Эртечи же относится к интеллигенции, но она не может оставить деревенские привычки, не забывает традиции своего народа: уважение к младшим и старшим, к гостям и т.д.

Рассказы Б. Укачина и Д. Каинчина объединены общностью тем и идей, постановкой социально-нравственных проблем, которые отличаются глубоким психологизмом в изображении характеров в современной алтайской литературе. В них отчетливо проявляются нравственно-этические проблемы современного общества, характерна тема преемственности жизни поколений, тема природы, единство родового и природного начал в этносе и звучит боль за будущее Алтая, более отчетливо просматриваются поиски нового мироощущения. Содержание, стилистические и жанровые особенности обоих произведений отражают необратимые изменения в жизни села и города, смену духовных ориентиров конца XX и начала XXI веков. Перед читателями предстали совершенно иные образы и социальные проблемы. Являясь мастерами «деревенской прозы», наследовавшей почвенническую традицию русской и национальной литератур, Б. Укачин и Д. Каинчин прекрасно освоили «городскую прозу», сформировавшуюся на основе интеллектуальной традиции. Через художественную деталь портрета персонажей – улыбку, голос, мимику, жест и одежду авторы создали психологический портрет Эртечи и Моронот.

В исследуемых рассказах Б. Укачиным и Д. Каинчиным удачно используются такие художественные детали, как «длинный темный коридор», «деньги», «закрытая дверь», «порог», «затхлый запах», «старость», «яблоко» («Единственный сын»); «душный город», «цементная лестница», «душный цех», «духота в автобусе», «пустые бутылки», «деньги», «кедр и орехи» и т. д. («Дочь тайги черневой»). Писатели затронули не столько социально-политический аспект, сколько неразвитость и противоречивость близких личностных связей, отношения людей в быту, дома, в семье. В хронотопе исследованных рассказов писателей соединены бытовая (частное) и бытийное (экзистенциальное) время. Причем, бытийное (экзистенциальное) время присутствует во всей художественной ткани произведений, так как судьба каждого персонажа не замыкается рамками его жизни, а воспроизводит и передает опыт предыдущих поколений потомкам. Творчество обоих писателей отображают ценности современного человека, взгляд на объективный мир изнутри. Приведенные в статье примеры из анализируемых произведений позволяют рассуждать о сочетании в рассказах Б. Укачина и Д. Каинчина идейно-нравственной и национальной проблематики.

Библиографический список

1. Чичинов В.И. Общественно-литературная ситуация 80-90-х годов. Литература 80-90-х годов. *История алтайской литературы. Книга I*. Горно-Алтайск, 2004.
2. Киндикова Н.М. *Вопросы алтайской литературы*. Горно-Алтайск, 2016.
3. Палкина Р.А. Проза. Литература 80-90-х годов. *История алтайской литературы. Книга I*. Горно-Алтайск, 2004.
4. Укачин Б.У. *Сок жангыс уулы. Туулар туулар ла бойы артар*. Горно-Алтайск, 1985.
5. Текенова У.Н. *Художественный мир Дибаша Каинчина*. Горно-Алтайск, 2012.
6. Каинчин Д.Б. *Дочь тайги черневой. Живу и верую*. Горно-Алтайск, 2008.
7. Селеменова М.В. *Художественный мир Ю.В. Трифонова в контексте городской прозы второй половины XX века*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
8. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва, 1991; Т. 4.
9. *Художественная феноменология стыда в романах Достоевского и Толстого («Идиот» и «Анна Каренина»)*. Москва: Портал «О литературе». LITERARY.RU. Available at: <http://www.literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1195907204&archive=1195938592>
10. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Ленинград, 1977. Available at: http://modernlib.ru/books/ginzburg_lidiya/o_psihologicheskoy_proze/

References

1. Chichinov V.I. Obschestvenno-literaturnaya situatsiya 80-90-h godov. Literatura 80-90-h godov. *Istoriya altajskoj literatury. Kniga I*. Gorno-Altajsk, 2004.
2. Kindikova N.M. *Voprosy altajskoj literatury*. Gorno-Altajsk, 2016.
3. Palkina R.A. Proza. Literatura 80-90-h godov. *Istoriya altajskoj literatury. Kniga I*. Gorno-Altajsk, 2004.
4. Ukachin B.U. *Sok janrys uuly. Tuular tuular la boyy artar*. Gorno-Altajsk, 1985.
5. Tekanova U.N. *Hudozhestvennyj mir Dibasha Kainchina*. Gorno-Altajsk, 2012.
6. Kainchin D.B. *Docher' tajgi chernевой. Zhivu i veruyu*. Gorno-Altajsk, 2008.
7. Selemeneva M.V. *Hudozhestvennyj mir Yu.V. Trifonova v kontekste gorodskoj prozy vtoroj poloviny XX veka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
8. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorussskogo yazyka*. Moskva, 1991; T. 4.
9. *Hudozhestvennaya fenomenologiya styda v romanah Dostoevskogo i Tolstogo («Idiot» i «Anna Karenina»)*. Moskva: Portal «O literature». LITERARY.RU. Available at: <http://www.literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1195907204&archive=1195938592>
10. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoy proze*. Leningrad, 1977. Available at: http://modernlib.ru/books/ginzburg_lidiya/o_psihologicheskoy_proze/

Статья поступила в редакцию 23.10.17

УДК 821.0

Текенова У.Н., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Altai Philology and Oriental Studies, Faculty of Altaistics and Turcology, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: tekenovau@mail.ru

ABOUT FUNCTIONS OF PROPER NAMES IN DIBASH KAINCHIN'S WORKS. The research studies particular properties of proper names in the context of a literary work. The author carries out an analysis of some of the author's works taking into account such essential component as the name with its artistic semantics and function. The studied material shows how the personal names of the characters in the prose of Dibash Kainchin are used and how widely and variously the social life of the characters is illustrated. It is concluded that the name of the main character is one of the elements of the author's design and the key to the meaning of the literary work.

Key words: work, anthroponym, onomastics, symbol.

У.Н. Текенова, канд. филол. наук, доц. каф. алтайской филологии и востоковедения факультета алтаистики и тюркологии, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: tekenovau@mail.ru

О ФУНКЦИЯХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДИБАША КАИНЧИНА

В статье рассмотрены особенности имен собственных в контексте художественного произведения. Проведен анализ некоторых произведений автора с учетом такого существенного компонента, как имя с его художественной семантикой и функцией. Исследованный материал показывает, как в прозе Дибаша Каинчина используются личные имена персонажей,

широко и разнообразно иллюстрируется социальная жизнь героев. Делается вывод, что имя главного героя является одним из элементов авторского замысла и ключом к смыслу художественного произведения.

Ключевые слова: художественный текст, антропоним, ономастика, символ.

Теоретическое значение изучения имени в литературном произведении, его художественной семантики и функции может способствовать углубленному анализу научной проблемы, формирующейся на стыке различных гуманитарных дисциплин, обогащению категориального аппарата и литературоведческого инструментария. В последние десятилетия проблематика имени находится на «перепутье языка и культуры» и является «проблемой культурной антропологии», «открывая тем самым область междисциплинарных исследований, представляющих взаимный интерес для представителей самых разных гуманитарных дисциплин – философов, лингвистов, литературоведов, антропологов, этнографов, историков и историков культуры» [1, с. 6]. Каждый писатель употребляет имена собственные в соответствии со своим творческим методом и конкретными идейно-художественными задачами, стоящими перед определенным произведением.

Бытованию имени в литературной и культурной традиции литератур посвящен коллективный труд «Имя в литературном произведении: художественная семантика» (ИМЛИ РАН им. А.М. Горького, 2015), который определил научную основу данной работы. Исследователи указывают на различные свойства имен собственных и отмечают своеобразие их реализации в художественном тексте. Т. Касаткина отмечает, что имя персонажа обладает такими важнейшими функциями, как: «во-первых, оно организует второй – символический, а не событийный – сюжет произведения; во-вторых, оно: а) задает герою его истинный, идеальный образ, б) предсказывает судьбу, в) предлагает ему возможные варианты самореализации» [2, с. 231].

Настоящая работа выполнена на примере отдельных произведений алтайского писателя Дибаша Каинчина конца XX и начала XXI вв.: рассказов «Изгородь» (1994), «Дочь тайги черневой» (1990), «На перевале» (1990) и повестей «Голова жеребца» (1970), «Пепел звезд» (1994). Художественный мир Дибаша Каинчина населяют герои с причудливыми, странными, иногда узнаваемыми именами. Они носят флер таинственности (сакральности) и литературной игры (мистификации). В произведениях такие имена характеризует социальную принадлежность персонажей, передавая национальный и местный колорит, таким образом, воссоздают и исторический фон. Разобраться в многообразии и выявить их функции в произведениях Д. Каинчина непросто. Писатель создает собственные уникальные имена и фамилии. Например, связанность имени, фамилии главных персонажей повести «Голова жеребца» (события в произведении происходят во времена становления Советской власти и коллективизации) с идейно-смысловым, тематическим, символическим планами текста выполняет определенную метафунцию (от номинативной, звуковой, образной до сатирической и концептуальной, мифологической и символической). Имя одного из главных (отрицательных) героев Дьугуш (Дугуш) в переводе обозначает – «зарезный», «жугуш оору» – инфекционная (заразная) болезнь. Напротив, имя положительного героя Байтюрек дословно означает «богатое сердце», т.е. человек с богатой душой, открытый, добрый. «Резко противоположны характеры героев-антиподов Дьугуша и Байтюрека» [3, с. 371]. Это – классовые враги. Образ Байтюрека является

«социальным заказом, типом советского человека. Поэтому акцентированы его главные черты – преданность власти, самоотверженность и бесстрашие» [4, с. 22]. Дьугуш – типичный представитель зажиточных людей дореволюционного Алтая. Его отличает цепкий ум, дальновидность, умение вовремя сориентироваться и держать окружающих в страхе и подчинении. Он смело убирает с пути особо опасных ему людей. Автор использует особый прием – говорящие имена, чтобы более ярко и точно показать образы героев-антиподов, подчеркивая самые главные их качества, принципы, устои и ценности. Как известно, имя персонажа это лишь одно из средств, создающих художественный образ. Это наиболее экспрессивное и информативное средство.

Выбор конкретного имени для литературного героя – дело автора, и субъективный фактор здесь очень велик. Д. Каинчин очень тщательно подбирает или конструирует не только личные имена, но и все компоненты ономастического пространства своих произведений. Писателя отличает хорошее знание характеров, занятия душевные и физические данные персонажей – сельских жителей. Как известно, выбор имени может быть художественным замыслом, жанром. Иногда имя может

сказать больше, чем задумал писатель. Р. Палкиной справедливо отмечается, что прозе писателя встречаются и довольно частые натуралистические «описания быта, нравов людей, некоторое их смакование, отнюдь «не работающие» на авторскую тенденцию». В качестве примера приводятся имена-антонимы героев, подобранные по принципу комедийного юмора: Сарыч-рай (Светлолицый) и Карачырай (Темнолицый), Кактанчи (Поседыш), Таштанчы (Подкидыш) [4, с. 28]. У коренного этноса названные антропонимы и в настоящее время довольно часто встречаются среди людей преклонного возраста, что говорит об их употреблении. Прежде всего, эти имена вносят дополнительные штрихи в социальные и психологические портреты героев, как правило, и характер человека, и его судьба уже заключены в его имени. Д. Каинчин прекрасно осознавал, что социальные и символические коннотации имени собственного очень богаты. В рассказе «Чеден» – «Изгородь» (1992) имя центрального персонажа имеет определенную семантическую значимость по отношению к названию самого произведения. По мнению П.А. Флоренского, традиция рассматривать свойства имени заглавия с точки зрения философии имени восходит Платону: «В диалоге «Кратил» он утверждал, что имена нужно давать в соответствии с природой (то есть сущностью) вещи: «...Имена у вещей от природы... и не всякий мастер имен, а только тот, кто обращает внимание на присущие каждой вещи по природе имя и может воплотить этот образ в буквах и слогах» [5, с. 208]. Философия имени устанавливает между понятиями «сущность» и «имя» следующие соотношения: «Имя выражает сущность, имя, говоря словами А.Ф. Лосева, «символически-смысловая энергия сущности», то есть проявление сущности. [5, с. 208]. Анализ названия рассказа «Чеден» – «Изгородь» приводит к убеждению, что имя главного героя является одним из элементов авторского замысла и ключом к смыслу художественного произведения. Оно (имя) выглядит странным и очевидным – слово «каалга» переводится как «калитка» («ворота»), а фамилия Кулов образовано от слова «кул» – «раб». Над значением своего имени герой начал задумываться ещё с детства и «удивлялся всю жизнь, почему его так назвали. Каалга – это калитка». Все докукал родителям: «Почему? Другого имени не нашлось?». Калитка – и есть калитка» – слышал он в ответ одно и то же. <...> А понял Каалга, почему ему такое имя дали совсем недавно. Оказывается? все же с умом его так назвали, ни почем зря. Если подумать хорошо, ведь изгородь-то без калитки – она не изгородь...» (выделено нами) [6, с. 7].

В данном случае и характер и судьба главного героя были predetermined уже в детстве. Каалга всю жизнь до самой смерти, можно сказать, «провел» в загоне для овец. Писатель активно использует глаголы в настоящем времени, тем самым, подчеркивая, что до последней минуты Каалга остается верен своей работе: «не вылезает», «ходит», «закрывает», «закрывает, привязывает», «наказывает поступать также» и т.д. Даже в последние часы своей жизни он не перестает думать о калитке, не мог понять, как это он забыл закрыть ее: «Не привык он в открытой изгороди. Будто теляшом...» [6, с. 7].

«Для главного героя избрано имя с обремененной семантикой. ...Каинчину чрезвычайно важно показать цельность, завершенность натуры героя – человека, на своем месте. Фамилия – «Не жил, не существовал, был вправду кулом – рабом» позволяет проникнуть в замысел автора, решающего актуальную проблему российской действительности – можно ли не «закрывать калитку», т.е. найти выход из системы, рабами которой мы все оказались в силу исторических обстоятельств». [7, с. 122]. В контексте произведения имя главного героя несет и определенную информацию о себе: возраст, национальность, пол, положение в семье и обществе, степень уважения или непочтительности и др. Например, иногда отношение автора к главному герою наталкивает на некоторые размышления: «Говорят, у зверя – шкура, у человека – характер. А вот у Каалга ни шкуры, ни характера. А если хорошо подумать, то, возможно, что Каалга этим и отличался, и замечен в жизни» [6, с. 9]. Да, Каалга отличается тем, что иногда бывал слабовольным, стеснительным, робким и нерешительным или даже слишком доверчивым. Этим воспользовались мошенники, которые продали ему «машину», в результате данной сделки чабан остается без машины и без денег. Такие случаи можно еще перечислять много: случай на охоте (остал-

ся без ружья, платил штраф), покупка лимонада вместо вина и т. д.

Судьба Каалга была предпрешена. Но только перед лицом смерти его озаряет мысль: «А что, если ее (калитку) не закрывать? Сколько можно жить в ораде – клетке? Без нее же ты свободен!», «...Поступи раз в жизни не так, нарушь обычный порядок» (уточнение наше) [6, с. 9]. Очевидно, что у автора были свои задачи – развернуть интригующий и захватывающий сюжет рассказа, держать читателя в напряжении до конца произведения. В образе Каалга запечатлены сокровенные размышления автора, величественно творившего по над пропастью 80-90-х годов прошлого и в изломах начала XXI вв.

В 80-90-е годы XX века писатель стал глубоко задумываться о смысле жизни чабанов, их нелегком труде. Если в рассказе «Эрдин эреени – эки» – «У мужчины есть вторая попытка» (1976) автор повествует о трудностях чабанской доли во время природной стихии и торжество победы простого колхозника, выдержавшего натиск природы (Капшун загоняет овец в загон/изгородь, пересчитывает их и облегчением закрывает калитку (каалга)), то в рассказе «Туулар баштай кыйгы» – «Крик с вершины» (1989-1993) устами главного героя Сулука (в обращении к овце) выражается мысль, которая не давала покоя автору и переходила из произведения в произведение: «Сен чеденде (обращаясь к овце), мен чеденде... бу жүрүм – чеден». – «Ты в загоне, я – в загоне... Эта жизнь – загон» (перевод и уточнение наше – У.Т.) [8, с. 219].

Как известно, «в отличие от антропонима и имени собственного заглавие создается специально для данного текста и принадлежит только ему» [5, с. 207]. В названии исследуемого рассказа содержится вполне конкретная информация о произведении, которое оно именует. Имя главного героя Каалга выбрано удачно. Оно становится дополнительным средством характеристики персонажа, усиливает эмоциональное впечатление от всего рассказа.

Рассматривая грань между личным именем (Каалга) и заглавием рассказа «Чеден»-«Изгородь»/«Загон», нами выявлено, что имя героя и название произведения принадлежит только к данному тексту и служит для выявления только его смысла. Эту же мысль подтверждает Р. Палкина: «Образ загона олицетворяет жизнь человека, вершившего конкретное дело в локальном масштабе, а также мышление героя такого же «масштаба», ибо каждодневный, порой тяжкий труд фактически сужает кругозор человека до уровня и масштаба загона» [4, с. 33]. Т. Шастина тоже акцентирует внимание на лексике «со значением искусственно созданной пространственной ограниченности: изгородь, перегородка, загон, клетушка, ограда; это создает ощущение движения персонажа по горизонтали, изобилующей сплошными перегородками. Сравним с набором естественных ограничителей пространства, который дается вначале: «Изгородь Катунь – берег. Изгородь долины – горы. Горы огораживают небо. А вот что огораживает небо – ведь у него должна быть изгородь? (173). В нем – четкая вертикаль, взгляд постепенно устремляется с земли к небу, обретая ничем и никем не ограниченную свободу». Исследователь справедливо утверждает, что «функция имени персонажа в рассказе может быть интерпретирована как символическая (никто не способен за человека принять решение – закрыть калитку) и мироостроительная – через способность калитки создавать замкнутое пространство. Оно амбивалентно и спасительное – для дел земных, привычных, для всего, что связано с телесным началом; и губительное (недаром открытая калитка ассоциативно связывается с мотивом наготы, открытая калитка – нарушенный порядок, состояние, при котором человек ощущает себя беспомощным, как в момент рождения – ему сложно самому принять решение» [7].

Следовательно, можно сделать вывод о том, имена главных и второстепенных персонажей, входящие в структуру исследуемого произведения, непосредственно связаны с его содержанием и заглавием. В алтайской литературной ономастике их изучение связано с потребностью более глубокого понимания исследуемого рассказа.

Любое имя заключает в себе значительную информацию о семье, роде, традиции. Называя индивида, оно указывает на нечто большее, чем данный индивид [5, с.206]. Обратим внимание на имя героини – Моронот («Аба йыштын балазы»-«Дочь тайги черневой» (1990)). В художественном произведении каждое собственное имя несет определенную эстетическую нагрузку, с целью более наглядного представления фигуры героя. Моронот – «чёрная смородинка», «ягодка», во-первых, символ скромности

и нежности. Этим именем родители когда-то одарили единственную девочку среди четырех сыновей.

Рассказ начинается с эпизода, как идет по улице домой старушка Моронот, ей становится плохо с сердцем и она в полуобморочном состоянии падает около крыльца магазина. Все дальнейшие события разворачиваются вокруг лежащей старушки и в ее сознании. Автор в алтайском тексте называет героиню тепло и ласково «Моронот куртыйак» – «пташечка Моронот»: «Ноги у ней тонкие, как у синицы, и вся она худенькая, будто пташечка», «бедная, серенькая, ни лица, ни стати» [9, с. 157, 167]. Это сейчас она стала такой, но в молодости «не шла, а плыла, летала», «не слезала с Доски почета. ... Значков, медалей, грамот – целый сундук» [там же]. Много раз избиралась депутатом (ездил в Барнаул, Москву). Но сейчас перед нами образ одинокой, тихой и скромной старушки, сумевшей сохранить не только свою душу, но и человеческую совесть с прекрасным именем Моронот (на родной земле среди могучих вековых кедров она была, как ягодка смородины – чистая, красивая, счастливая). Во-вторых, она (ягодка) обозначает недолговечность – «смородинка» зацветает весной, летом наливается соком и созревает, затем если её никто не сорвет, она опадает. В рассказе Моронот – «смородинка», которую «сорвали» и «выбросили». Она прожила трудную жизнь: отца расстреляли, мать придавило деревом, старшего брата убили во время коллективизации, двое братьев погибли на войне, один записался и замерз (остались семеро племянников). Моронот так и не сумела закончить педучилище (нечем было платить за учебу), стала зарабатывать на ткацкой фабрике и проработала там сорок лет). «Вот так и прошла у Моронот – черной ягодой, ее молодость, вправду такая же вкусная, как это ее имя, которым ее нарекли». ... «Так и уяла, прошла ее молодость в грохоте станков, загнанная в клетку, в вонь, в удушье, среди железа и камня, не выходя на поляны-ковры, не восходя на перевалы, вершины гор, так и не обдута освящающими ветрами, не охлажденная прохладою чистых вод». [9, с. 167]. Она свила семейное гнездышко одинокой женщины. Имя Моронот выступает символом судьбы, характера и времени. Моронот – дитя черневой тайги, «вытесненная леспрохозом из среды естественного обитания» [10, с. 179].

В рассказе по-разному задействованы имена персонажей, зачастую только упоминаемых. Они стали именами-словами, которые чрезвычайно существенны для раскрытия образа главной героини (Байду, Чаначы, Чанчы, Чанчабай – родные братья Моронот, Маруся – дочь, знакомые и друзья – Пасковья, Маркел, Кланья, Петрован, и другие). Фамилии героев не упоминаются. Среди второстепенных персонажей рассказа особенно показательно имя стареющего и одинокого вдовца по имени Маркел, с которым когда-то в молодости Моронот свела судьба и родилась единственная дочь Маруся. «Маркел» – от лат. *marcere* – быть увядшим, вялым, слабым, немощным; приходиться в ветхость, разрушаться, расслаблять, обесиливать. Это имя выглядит как предопределение, как заданная судьба героя, доживающего последние годы жизни в одиночестве: «Недавно прошли годы его жены Маруси». Дети «поразехались – ни собрать, ни прибрать... Не с кем ему и словом обмолвиться» [9, с. 158]. В результате анализа рассказа был выявлен определенный круг общения главной героини рассказа Моронот: семейный (братья, дочь и родственники); дружеский (Маркел, Кланья, Петрован и др.) и официальный (имена отсутствуют, но по их речи четко прослеживается характер персонажей). А также на степень знакомства, близости, общую культуру, отнесение к одной возрастной культуре и положение в обществе.

Имена и названия могут обладать скрытым ассоциативным фоном и иметь звуковой облик. Они должны быть стилистически верными и точными, соответствующими духу и идее, целям произведения, передавать характерный колорит и особое значение и специальный смысл, который вкладывает автор. В прозе Д. Каинчина вызывают особый интерес звукоподражательные слова, используемые в качестве имен персонажей. Обратимся к рассказу «Баш ла болзын...» – «На перевале...» (1990). Все события в произведении выстроены вокруг главного героя по имени Таркраш и его работы. Он тракторист и ощущение звука работы мотора трактора передается во всем пространстве рассказа: покупка нового трактора и радость от приобретения, перегон трактора из Бийска в родное село Корболу, остановка на перевале Ойбара, воспоминания о работе на старом тракторе, ирреальный мир (сон) – все связано с работой на тракторе: «Поезало тебе, – шепчет Таркраш трактору, – счастливый ты... Раз попал в руки самого Таркраша. Даже прислушайся к имени

моему: *Тар-р-кр-раш... Тар-кр-раш... Дети у меня быстро выговаривают букву «р».* «Тягенька наш Тар-р-кр-раш, тр-рак-торист...» [11, с. 86].

Тяготение к космическим образам (Небо, Тенгри, Луна, Солнце, Звезды) и доминирование имен, несущих световую символику, наблюдается в повести «Ялдыстар когы» – «Пепел звезд» (1994). Все главные персонажи повести связаны родственными узами с каганом: Ак-Күн – «Белое Солнце» (каган), Күн Уулы – «Сын Солнца» (отец кагана), Алып-Нере – «Богатырь-Герой» (сын кагана) мечтающий получить имя Изю Күн – «Горячее Солнце». Эти имена излучают свет и тепло, тем самым как бы притягивая всех остальных вокруг себя. В них тонко выражаются воспринятые от традиционного имянаречения эмблематичность и многозначность. Имя отражает важную особенность характера персонажа, ситуацию, в которой он себя проявляет, его судьбу и т.д. Жену кагана все зовут Наша Матерь – «Бистин Энебис». Это табуированное имя, которое заслуживают избранные, уважаемые люди. Оно дается, чтобы выразить свое почтение к человеку. Настоящее имя не произносится. Ай-Каады называется по имени только каган. «Ай-каады» – это цветок, растущий в высокогорьях Алтая. «Ай» – «Луна», «каады» – «кайма». Автор, идеализируя образ первой жены кагана, наделяет её необычайной красотой и одаренностью, добротой и отзывчивостью, великодушием и терпимостью, мужеством и стойкостью. В отношениях Ак-Күн и Ай-Каады раскрывается их способность к глубокому чувству, которое играет в повести существенную композиционную роль, расширяя подтекстовые ассоциации. В имени Ай-Каады-«Лунная кайма» тонко выражается эмблематичность поэтического образа, которая служит ярким выражением особенностей её характера: преданность, мудрость, смелость. «Ай-Каады – цветок высокогорья, растет под самыми ледниками, на мерзлоте, дышит стужей, омывается слякотью, водами тальными, не боится ни инея, ни мороза ночного, ни ветра высотного, хотя на взгляд она нежная, хрупкая; лепестки её белые-пребелые, чистые-пречистые, нежные, с неожиданно черно-пречерною каймой. <...> Цветет и раскрывается только от лунного сияния, во все глаза смотрит на Луну, поворачивается за нею. И закрывается, чистая, нежная, если даже облачко легонькое на миг скроет Луну» – повествует автор [12, с. 62].

Д. Каинчин наделяет своих героев именами и качествами, которыми обладают люди благородного происхождения. Это говорит об известной этикетности и клишированности изображения человека, присущих героям героических сказаний и характерной для традиционного алтайского мировоззрения. Кроме этого они символизируют главную этическую ценность – справедливость, которая должна быть присуща кагану.

По мнению В.В. Быкова, проблема света играла важную роль в мировоззренческих системах практически всех народов, как на Востоке, так и в греко-римском регионе [13]. Отмечается отражение философии света и в алтайском героическом эпосе, где имена главных героев напрямую связаны с небесными светилами Ай-«Луна», Күн-«Солнце», Ялдыс-«Звезда» и т.д. Образы, излучающие свет, в алтайской литературе широко используются для описания национальных атрибутов, характеров и красоты природы и т.д. Идея отождествления «со светом, солнцем, огнем» получила свое развитие во многих религиозных системах древности и средневековья и, как утверждает исследователь, «ренессансная эстетика утверждала, что земная красота проявляется только через небесную красоту» [14, с. 85 – 95].

Таким образом, каждая историко-культурная эпоха располагает свойственными ей идейно-эстетическими принципами использования имени и специфическими формами его функционирования. Имена собственные в произведениях Д. Каинчина обладают важнейшими функциями организации символического, а не событийного сюжета произведения. Они несут на себе определенную ярко выраженную смысловую нагрузку и предсказывают судьбу (Каалга-«Калитка», Моронот – «Черная Смородинка», Ак-Кун – «Белое Солнце» и др.), имеют звуковой облик и задают герою его истинный, идеальный образ (Таркраш) и обладают определенным скрытым ассоциативным фоном (Ай-Каады), способные передавать местный колорит («Наша Матерь-Бистин Энебис»), отражают историческую эпоху, к которой относится действие художественного произведения (Дьугуш, Байтюрек) и предлагают ему возможные варианты самореализации. Большое значение автором придается личному имени в социальном аспекте, а так же как одной из основных предпосылок реалистичности произведений – соответствии использованных в нем собственных имен закономерностям национальной ономастической системы.

Библиографический список

1. *Имя в литературном произведении: художественная семантика*. Москва: ИМЛИ РАН, 2015.
2. Касаткина Т.А. К вопросу о функциях имен в произведениях Ф.М. Достоевского / Т.А. Касаткина. *Имя в литературном произведении: художественная семантика*. Москва: ИМЛИ РАН, 2015.
3. Тарбанакова С.Н. Драматургия. *История алтайской литературы*. Книга 1. Горно-Алтайск: 2004.
4. Палкина Р.А. Каинчин Д.Б. Литературный портрет. *История алтайской литературы*. Книга 2. Горно-Алтайск, 2004.
5. Веселова Н.Ю., Иванова Е.В. Заглавие. *Теория литературы*. Том II. Произведение. Москва: ИМЛИ РАН, 2011.
6. Каинчин Д.Б. Изгородь. «Дома я, дома...». Горно-Алтайск, 2010.
7. Шастина Т.П. Поэтика авторского перевода рассказа Дибаш Каинчина «Изгородь». *Перевод тюркских литератур Сибири: сборник статей*. Горно-Алтайск, 2005.
8. Каинчин Д.Б. *Туулар баштай кыйгы*. Карган тыт. Горно-Алтайск, 1994.
9. Каинчин Д.Б. *Дочерь тайги черневой*. Живу и верую. Горно-Алтайск, 2008.
10. Киндикова Н.М. Творчество Д. Каинчина: итоги последнего десятилетия. *Алтайская литература в контексте тюркоязычных литератур Сибири*. Горно-Алтайск, 2001.
11. Каинчин Д.Б. На перевале. «Дома я, дома...». Горно-Алтайск, 2010.
12. Каинчин Д.Б. *Пепел звезд*. Горно-Алтайск, 2006.
13. Быков В.В. *Эстетика Аврелия Августина*. Москва: Искусство.1984.
14. Ганиева Р.К. *Эстетика божественного Света в тюркских литературах средневековья*. Казан дәүләт университеты татар филологиясе һәм тарихы факультеты укытучыларының фәнни язмалары. Казань, 2002.

References

1. *Imya v literaturnom proizvedenii: hudozhestvennaya semantika*. Moskva: IMLI RAN, 2015.
2. Kasatkina T.A. K voprosu o funkciyah imen v proizvedeniyah F.M. Dostoevskogo / T.A. Kasatkina. *Imya v literaturnom proizvedenii: hudozhestvennaya semantika*. Moskva: IMLI RAN, 2015.
3. Tarbanakova S.N. Dramaturgiya. *Istoriya altajskoj literatury*. Kniga 1. Gorno-Altajsk: 2004.
4. Palkina R.A. Kainchin D.B. Literaturnyj portret. *Istoriya altajskoj literatury*. Kniga 2. Gorno-Altajsk, 2004.
5. Veselova N.Yu., Ivanova E.V. Zaglavie. *Teoriya literatury*. Tom II. Proizvedenie. Moskva: IMLI RAN, 2011.
6. Kainchin D.B. Izgorod'. «Doma ya, doma...». Gorno-Altajsk, 2010.
7. Shastina T.P. Po'etika avtorskogo perevoda rasskaza Dibash Kainchina «Izgorod'». *Perevod tyurkskih literatur Sibiri: sbornik statej*. Gorno-Altajsk, 2005.
8. Kainchin D.B. *Tuular bashtaj kyjgy*. Kargan tyt. Gorno-Altajsk, 1994.
9. Kainchin D.B. *Docher' tajgi chernевой*. Zhivu i veruyu. Gorno-Altajsk, 2008.
10. Kindikova N.M. Tvorchestvo D. Kainchina: itogi poslednego desyatiletija. *Altajskaya literatura v kontekste tyurkoyazychnyh literatur Sibiri*. Gorno-Altajsk, 2001.
11. Kainchin D.B. Na perevale. «Doma ya, doma...». Gorno-Altajsk, 2010.
12. Kainchin D.B. *Pepel zvezd*. Gorno-Altajsk, 2006.
13. Bychkov V.V. *Estetika Avreliya Avgustina*. Moskva: Iskusstvo.1984.
14. Ganieva R.K. *Estetika bozhestvennogo Sveta v tyurkskih literaturah srednevekov'ya*. Kазan dэvlэт universitety татар filologiyase hэм tarihy fakul'tety ukыtuchylarynyң fэнни yazmalary. Kазan', 2002.

Статья поступила в редакцию 23.10.17

УДК 81. 42

Gamzayev L.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: nelli649729@mail.ru

Terekhova N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: nelli649729@mail.ru

A POLY CULTURAL LANGUAGE PERSONALITY OF A STUDENT-BILINGUAL. The research paper studies how a language multicultural personality is forming in the course of teaching the Russian language. The object and purpose of describing the Russian language as a language of interethnic communication in the Republic of Dagestan should not be a language system itself, but a linguistic personality of a student, who masters the Russian language and who learns it as a second language. The new didactic model of education is based on the competence educational paradigm: the unity of all aspects of the language is manifested in its communicative function, which acts as the main property of the language. When the Russian language isn't spoken in the environment of the students, the bilingualism should be formed in the process of targeted education, when specific regional characteristics and sociolinguistic factors are taken into account.

Key words: language multicultural personality, ethnoculture, textocentric approach.

Л.Б. Гамзаева, канд. пед. наук., доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nelli649729@mail.ru

Н.В. Терехова, канд. фил. наук., доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nelli649729@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ-БИЛИНГВА

Статья посвящена формированию языковой поликультурной личности в ходе обучения русскому языку. Объектом и целью описания русского языка как языка межнационального общения в Республике Дагестан должна стать не сама по себе система языка, а языковая личность, осваивающая русский язык и владеющая им как вторым. Новая дидактическая модель образования основана на компетентностной образовательной парадигме: единство всех сторон языка проявляется в коммуникативной его функции, которая выступает как основное свойство языка, его сущность. В условиях отсутствия русского языкового окружения двуязычие должно формироваться в процессе целенаправленного обучения с учётом конкретных региональных особенностей, социолингвистических факторов.

Ключевые слова: языковая поликультурная личность, этнокультура, текстоцентрический подход.

Каждый этнос привносит в мир свою культуру. Взаимодействие культур берет свое начало с древнейших времен Аристотеля, Платона, Сократа. Язык сохраняет накопленный народом социокультурный опыт, который является самым главным и эффективным способом развития следующих поколений его носителей. Более того, язык играет существенную роль в формировании и закреплении представлений человека о мире.

Проблема «язык – культура» является одной из важных направлений в лингвистике. В 20 веке, когда стало возможным раскрыть связь между языком, культурой и мышлением, ее исследование достигло больших результатов. Каждый народ имеет особенную национальную культуру, которая сохраняется и передается из поколения в поколение посредством языка.

Основным объектом и целью описания русского языка как языка межнационального общения в Республике Дагестан должна стать не сама по себе система языка, а языковая личность, осваивающая русский язык и владеющая им как вторым.

Исследование, связанное с пониманием межкультурных коммуникаций, с изучением соотношения языков и культур является актуальным, так как тема нашего исследования обусловлена особым вниманием к проблеме формирования языковой поликультурной личности в ходе обучения русскому языку в нерусской аудитории.

Межнациональное общение является сложным, структурированным понятием. Оценить его можно по наличию следующих компонентов:

- национального самосознания;
- ориентации общечеловеческих ценностей;
- интереса к истории, литературе, культуре, науке других народов;
- по отношению к представителям иного народа и его культуре, проявляющейся в содержании культуры межнационального общения самой личности.

Для достижения определенных целей и задач, которые ставит перед собой учитель, надо знать:

- историю и культуру своего этноса;
- национальную культуру этносов, с которыми осуществляется процесс общения;
- этику поведения при взаимодействии людей разных национальностей.

Учащемуся необходимо прививать:

- позитивные убеждения в вопросе межнациональных отношений;

Учащийся должен:

- быть готовым и уметь контактировать с представителями других национальностей;
- осуществлять совместную учебную деятельность;
- уметь преодолевать межнациональные конфликтные ситуации;
- быть дружелюбным, поддерживать дружеские отношения с людьми других национальностей, оказывать взаимовыручку между людьми разных национальностей.

В настоящее время взаимоотношение языка и культуры, языка и этноса является одним из приоритетных в лингвокультурологии (В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.Н. Телия.), которые объясняют данное явление несколькими причинами: 1) стремительная глобализация мировых проблем, где необходимо учитывать универсальные и специфические характеристики поведения, а также знать заранее те ситуации, в которых велика вероятность межкультурного непонимания, важность определения и точного обозначения тех культурных ценностей, которые лежат в основе коммуникативной деятельности; 2) объективная интегративная тенденция развития гуманитарных наук; 3) прикладная сторона лингвистического знания, понимание языка как средства осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов и т. д.

Языковая личность обладает культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, так как через язык человек получает представление о мире и обществе, членом которого он стал, о его культуре. Современная образовательная деятельность невозможна без создания в ней условий для развития человека культуры, способного приобщаться к традициям и ценностям предков, стремящегося сохранить свою самобытность, уникальную, этнокультурную.

На язык, как основной специфический признак этноса, можно смотреть с двух сторон: 1) по направлению «внутри», когда он может выступать в качестве важного фактора этнической интеграции; 2) по направлению «наружу» – как основной этнодифференцирующий признак этноса [1, с. 7].

Современное образование рассматривает различные подходы в лингвистике, среди которых системно-деятельностный, когнитивный, коммуниктивно-деятельностный, текстоцентрический и др.

В.И. Карасик рассматривает языковую личность как закреплённый преимущественно в лексической системе базовый на-

ционально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций [2, с. 2 – 7].

Необходимо конкретизировать цель обучения на *мотивационно-прагматическом уровне*: становление и развитие грамматико-коммуникативной компетенции, формирующей языковую личность, которая реализует нужные лексико-грамматические конструкции.

Определение целью обучения «формирование поликультурной личности учащегося национальной школы» позволило по-новому моделировать процесс обучения. Для этого мы видим необходимым учитывать:

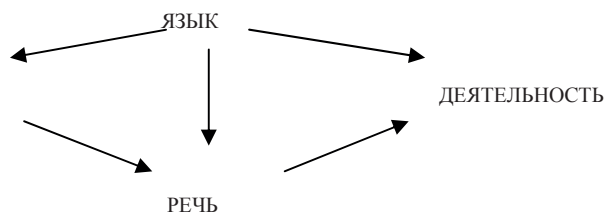
- 1) формирование умений и навыков поликультурной личности учащегося в поэтапности обучения;
- 2) формирование умений и навыков поликультурной личности учащегося должно складываться из языковой и лингвокогнитивной картины мира;
- 3) обучение должно складываться из правильных и семантически точных собственных речевых произведений-текстов (текстоцентрический подход).

В методике обучения русскому языку происходят изменения в подходах к изучению языка в средней школе: на первый план выдвигается системно-деятельностный или компетентностный подход, который позволяет реализовать все требования, предъявляемые сегодня.

Особенностью реализации системно-деятельностного подхода является то, что цели общего образования представляются в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности.

Поскольку в современной школе сегодня основной задачей образования является социализация ребенка как личности, способной сравнивать, сопоставлять, классифицировать, анализировать, обобщать и др., поэтому одним из важнейших подходов в образовании является текстоцентрический. Процесс обучения понимается сегодня не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих основу компетенции учащегося, но и как процесс развития личности, приобретения его социальной компетентности.

Специфика русского языка выражена в том, что русский язык, помимо предмета изучения, является еще и средством обучения остальным дисциплинам, поэтому нельзя обойтись без уверенного владения русской речью, знаний основных норм и правил, так как от этого умения существенно зависит качество учебного процесса в целом.



Новая дидактическая модель образования основана на компетентностной образовательной парадигме. Если русский язык – инструмент для познания всех предметов, а ученик не умеет читать вдумчиво и осознать прочитанное, то результат учения будет для него плачевным. Решение разнообразных филологических задач способствует развитию логического, аналитического и образного мышления учащегося-билингва. Таким образом, разнообразие форм обучения предполагает широкие возможности для самореализации учащихся, способствует их социализации – то, что прописано в ФГОС второго поколения, чему всегда следует хороший учитель, порой опережая время.

Среда учащихся национальной аудитории (школы, колледжа, училища, вуза) составляет разный уровень владения русским языком, так как русский язык для них является неродным: учащиеся – представители разных этнокультур. Успешность в овладении русским языком зависит от многих факторов, включающих как личностное отношение к языку, к процессу овладения им, так и условий объективного порядка. Лингводидактический аспект данной проблемы в национальной школе разработан недостаточно. В беседах с учителями, работающими с многонациональным составом учащихся, мы выявили тот факт, что они не имеют необходимой лингвометодической подготовки для успешного обучения произношению, которая бы носила системный ха-

рактер в обучении русскому языку. Наши рекомендации носили следующий характер: тщательнее подходить к характеристике фонологических и артикуляционных признаков звуков контактирующих языков, учитывая семантику слов; сопоставление следует проводить только в сочетаниях с другими звуками, в слове или слого. Это одна из ступеней подготовки к восприятию и пониманию русской речи нерусской аудитории (если мы говорим о языке как о системе). Первоосновой формирования языковой поликультурной личности следует считать выработку произносительных навыков при первоначальном обучении русскому языку как неродному.

Двуязычие учащихся-дагестанцев характеризуется как субординативный тип, при котором значения слов русского языка соотносятся не прямо с понятиями, а со словами родного языка.

Следует систематически проводить коррекционную работу, включая имитационный, артикуляционный методы работы (на первом этапе обучения), далее – лексико-грамматический и др. После отработки выполнять комплексные упражнения, в ходе которых следует уделять внимание практическому усвоению законов сочетания звуковых единиц, сочетаемости слов, выработке навыков произношения трудных для учащихся-дагестанцев звуков, звуко сочетаний; закреплять на каждом занятии новую (желательно тематическую) лексику; работать с текстовым материалом, послетекстовым; учиться создавать связные тексты, обращаясь к памяткам.

Система изучения русского языка в школе как учебного предмета основывается на реально существующей в языке внутренней взаимосвязи всех его сторон: фонетической, лексической, словообразовательной и грамматической (морфологической и синтаксической). Единство всех сторон языка проявляется в коммуникативной его функции, которая выступает как основное свойство языка, его сущность. Поэтому необходимо изучение разделов программы осуществлять под углом зрения усвоения коммуникативной функции языка как ведущей, т. е. понимания роли каждой из сторон языка и их единства в процессе общения людей. В условиях отсутствия русского языкового окружения двуязычие формируется в процессе целенаправленного обучения с учетом конкретных региональных особенностей, социолингвистических факторов.

Упражнения лексического характера могут быть разнообразными, выделим три основные группы: 1) словообразовательные, 2) упражнения в группировке, 3) упражнения по синонимической замене. Упражнения в словообразовании могут иметь различные формы, например:

- образование слов при помощи различных суффиксов,
- образование слов при помощи приставок.

Словообразовательная и лексическая работа при изучении частей речи тесно связана с *составлением словосочетаний и предложений*. Работая со словосочетаниями, можно предложить детям:

- выписать из предложения пары слов с вопросами;
- составить сочетания из двух существительных, из существительного и глагола, из существительного и прилагательного?
- составить разные сочетания с заданным словом в разных падежах, числе, склонении и т.п.;
- составить сочетания со словами, которые употребляются в прямом и переносном значении и другие.

Упражнения по составлению предложений могут отличаться тематикой предложений, формами употребляемых частей речи, составлением ответов на поставленный вопрос и т. д.

Перед началом опытно-экспериментальной работы мы рассмотрели критерии отбора, формы и методы работы с учебным текстом, в котором наличествует нравственное, воспитательное содержание. Рассмотрим образец.

Задание. Прочитайте внимательно текст.

Неряшливость в одежде – это прежде всего неуважение к окружающим вас людям, да и неуважение к самому себе.

А как расценивать отношение к языку, которым мы говорим? Язык в еще большей мере, чем одежда, свидетельствует о вкусе человека, о его отношении к окружающему миру, к самому себе.

Бравирование грубостью в языке, как и бравирование грубостью в манерах, неряшливостью в одежде, – распространеннейшее явление, и оно свидетельствует о психологической незащищенности человека, о его слабости, а вовсе не о силе. Грубыми произношения учителей именно слабые волеи ученики хотя бы показать, что они не боятся. Это происходит полусознательно. Я уже не говорю о том, что это признак невоспитанности, неинтеллигентности, а иногда и жестокости. Но та же самая подоплека лежит

в основе любых грубых, циничных, бесшабашно иронических выражений по отношению к тем явлениям повседневной жизни, которые чем-либо травмируют говорящего. «Плюющиеся словами» люди потому и демонстрируют свое презрение к травмирующим их явлениям в жизни, что они их беспокоят, мучат, волнуют, что они чувствуют себя слабыми, не защищенными против них.

По-настоящему сильный и здоровый, уравновешенный человек не будет без нужды говорить громко, не будет, прислушиваясь, ругаться и употреблять жаргонные слова. Ведь он уверен, что его слово и так весомо. Наш язык – это важнейшая часть нашего общего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем имеем дело: мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности.

Учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно, – прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. Но хоть и трудно – это надо, надо. Наша речь – важнейшая часть не только нашего поведения, как я уже сказал, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она «затягивает». (По Д.С. Лихачеву).

Послетекстовые вопросы и задания:

1) Согласны ли вы с Д.С. Лихачевым? Какова главная мысль автора? Как он аргументирует свое мнение?

2) Почему люди сквернословят? Вы считаете возможным для себя мириться с грубостью, бранностью речи? И можно ли с этим бороться? Допускает ли речевой этикет использование не-литературной лексики и почему? Ответ обоснуйте.

3) Каково отношение к хуле (противоположность хвалы) в древнерусских источниках? Проведите мини-исследование истории этих слов*.

4) Выскажите свою позицию по отношению к проблеме, поднимаемой Д.С. Лихачевым. Как можно повлиять на сквернословящих людей? Что необходимо для гармонизации общения? Попробуйте создать кодекс культурного человека*.

5) В каком стиле речи создан текст Д.С. Лихачева? Докажите. К какому типу речи его можно отнести? Составьте план текста, определив его тезис и аргументы.

6) Напишите текст-размышление, используя свои ответы на вопросы, или рассуждение, взяв в качестве тезиса цитату из текста.

Учитель выбирает лишь некоторые вопросы-задания в зависимости от интересов и возможностей учащихся. Звездочкой помечены задания повышенной сложности (*).

Мы считаем, что именно текстоцентрический подход является не только актуальным и важным в современном образовании, но и формирующим этнокультурные ценности: в текстах содержится богатейший нравственно-этический материал, выступающий средством воспитания на каждом уроке. Текст должен включать этнокультурную составляющую, которая направлена на формирование языковой поликультурной личности учащегося.

Большое внимание необходимо уделять учителю послетекстовой работе. При выполнении послетекстовых заданий проверяется глубина понимания учащимися текста, с другой стороны, проводится коррекция этого понимания: обогащение и углубление фоновых знаний учащихся, это и есть процесс по формированию этнокультурных ценностей на уровне языковых знаний и умений.

Послетекстовые задания могут быть разнообразными, потому что необходим индивидуальный подход к каждому в аудитории. Можно предложить **аналитические упражнения**, основными видами которых являются ответы на проблемные вопросы, связанные с содержанием текста и с собственным отношением ученика к позиции автора, героя и т.п. Вопросы могут носить общий и индивидуальный характер, например, типа: 1. Почему... 2. Как объяснить... 3. Чем отличается... 4. Чем похоже... 5. Как вы относитесь к тому, что... 6. Согласны ли вы с автором произведения с тем, что... 7. Ваш любимый отрывок (строка) произведения... 8. Что вы почувствовали, когда увидели, услышали, прочитали, что... и др.

Творческие упражнения, к которым будут относиться те, при выполнении которых ученик создает новые образы, прогибает возможные события, дополняет характеристики, описания, меняет что-либо в соответствии со своим творческим замыслом, то есть создает новое качество. Упражнения такого типа необходимы не только учащимся, для которых русский язык является родным, но тем более нерусскому учащемуся. Такие виды заданий развивают коммуникативную компетенцию.

1. Перескажите произведение (эпизод) от 1-го (2-го) лица.

2. Попробуйте перенести действие в иное время (эпоху, в другую страну). Какие потребуются для этого изменения? Почему?

3. Составьте аннотацию к тексту.

Итак, работая в национальной аудитории, необходимы основные принципы организации работы в ходе обучения русскому языку:

1) текстоцентрическая основа каждого урока (обязательное включение всех 4 видов речевой деятельности: чтение, говорение, слушание, письмо);

2) наглядная семантизация лексики;

3) специальная работа над толкованием слов, терминов и разнообразных выражений (с включением заданий типа: *найти адекватное в родном языке*).

4) работа над самостоятельным созданием текстов разных стилей (с пошаговой, алгоритмизированной подачей лингвистического материала по образцам).

В современной школе заметно усложнились как образовательные задачи, так и требования к качеству труда учителей. Усиливается потребность в обогащении арсенала технологий проведения учебных занятий, контроля и оценки учебных достижений, организации самостоятельной деятельности и проведения консультаций, кружковой работы. Качество владения русским языком не снимает ответственности и с нерусского учащегося:

Таблица 1

Критерии учебного текста

Содержательные критерии	Лингвометодические критерии
Информативность , т.е. количество содержащейся в тексте смысловой информации. При этом степень информационной насыщенности должна соответствовать интеллектуальному и культурному уровню развития учащегося.	Для формирования этнокультурных ценностей можно использовать тексты разных стилей: повествовательного, художественного, публицистического, официально-делового, научного или научно-популярного.
Этнокультурная ценность . Текст должен содержать сведения о культуре народа.	Текст должен иметь воспитательную и познавательную ценность. Он должен способствовать приобщению подрастающего поколения к ценностям культуры как народов Дагестана, так и России в целом.
Критерий <i>типичности</i> требует отбора этнокультурного материала, отражающего реалии, явления, традиции, обычаи, имеющие место в разных культурах.	

Методическая работа может строиться таким образом:

1. Проводится вступительная беседа или рассказ учителя о культурных реалиях перед чтением текста.

2. На доске делается запись нескольких ключевых слов, понятий с обращением к словарям.

3. Комментарий учителя с толкованием слов (можно с примерами).

4. Чтение всего текста.

5. Послетекстовая работа.

он так же, как и русский учащийся, сдает единый государственный экзамен, интегрируется в группу сверстников в обществе и т.п. Надо использовать *социализацию* – интеграцию личности в систему общей национальной культуры (усвоение человеком социальных ролей и принятых в обществе обычаев, традиций и норм поведения); *диагностику в обучении* – проверку и анализ процесса в результате обучения; *мониторинг в обучении* – периодическую проверку результатов обучения с целью выявления динамики качества знаний и умений обучающихся.

Библиографический список

1. Борисов Р.В. *Языковая компетентность как средство выражения этнической идентичности и формирования межкультурной толерантности учащейся молодежи*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва: МГПУ, 2007.
2. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии. *Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности*: сборник научных трудов. Волгоград: «Перемена», 2001: 3 – 16.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.

References

1. Borisov R.V. *Yazykovaya kompetentnost' kak sredstvo vyrazheniya 'etnicheskoy identichnosti i formirovaniya mezh'etnicheskoy tolerantnosti uchashchiesya molodezhi*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva: MGPU, 2007.
2. Karasik V.I. O kategoriyah lingvokulturologii. *Yazykovaya lichnost': problemy kommunikativnoy deyatel'nosti*: sbornik nauchnykh trudov. Volgograd: «Peremena», 2001: 3 – 16.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.10.17

УДК 80

Titaeva T.G., researcher, chief curator of the foundation "The literary memorial museum of F.M. Dostoevsky (Semey, Kazakhstan),
E-mail: tutaeva_tatujana@mail.ru

ICONS AND ORTHODOX LITERATURE IN THE FUNDS OF THE MUSEUM. The article is dedicated to one of the most topical themes of today: the spiritual and moral problems of the society. It is necessary to pay close attention to the issue of Orthodox education of people. In this article, an attempt is made to trace the main stages in the spiritual development of F.M. Dostoevsky. The author gives a brief description of his Orthodox upbringing. The main part of the work contains an analysis of some moments of Dostoevsky's biography, supplemented with quotations. Considerable attention is paid to the fact that the study of the great novels of Dostoevsky was done by well-known philosophers-theologians of the 19th and 20th centuries. The article also discusses the importance of availability and variety of museum exhibits in the museum's fund. Available books, icons and other items of Orthodox paraphernalia help employees convey to the readers the specifics of the writer's worldview. The main goal of the article is to draw readers' attention to the work of one of the most profound researchers of the "caches of the human soul", as recognized by Dostoevsky.

Key words: Dostoevsky, spiritual formation, upbringing, Orthodoxy, icons.

Т.Г. Титаева, научный работник, главный хранитель фонда литературно мемориального музея Ф.М. Достоевского,
г. Семей (Казахстан), E-mail: tutaeva_tatujana@mail.ru

ИКОНЫ И ПРАВОСЛАВНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ФОНДАХ МУЗЕЯ

Статья посвящена одной из самых актуальных на сегодняшний день тем: это духовно-нравственные проблемы общества. В наше время необходимо уделять самое пристальное внимание вопросу православного воспитания человека. В данной статье предпринята попытка проследить основные этапы духовного становления писателя. Автор даёт краткую характеристику его православного воспитания. Основная часть работы содержит анализ некоторых моментов биографии Достоевского, дополненной цитатами. Значительное внимание уделяется тому, что исследованием великих романов Достоевского занимались известные философы – богословы 19-го и 20-го века. Также в статье рассматривается вопрос о том, насколько важным является наличие и разнообразие музейных экспонатов в фонде музея. Имеющиеся книги, иконы и другие предметы православной атрибутики помогают сотрудникам донести до посетителей особенности мировоззрения писателя. Главной целью статьи является стремление привлечь внимание читателей к творчеству одного из самых глубоких исследователей «тайников человеческой души», каким признан Достоевский.

Ключевые слова: Достоевский, духовное становление, воспитание, православие, иконы.

Наверное, не найдётся сегодня читающего православного человека, душа которого не замирала бы при прочтении удивительного стихотворения, которое называется «Русская культура». Сейчас на страницах Интернета мы находим информацию о том, что его написал Евгений Вадимов и что имеется посвящение Ольге Матвеевне Заметновой [1], а к нам в музей текст попал случайно лет 7 тому назад, был переписан от руки и даже имел несколько вариантов, немного отличавшихся от стихотворения из сети. Автор не был обозначен, но исходя из текста, можно было предположить, что его написал самый обыкновенный русский человек, скорее всего, дворянского происхождения, который проживал до революции 1917 года в Петербурге или Москве. Видимо, человек этот был эмигрантом первой волны, воспитанный в православной культурной традиции. Оказавшись на чужбине и страдая не только материально, но и в первую очередь от окружающей его бездуховности, он многое понимает из того, о чём раньше в своей обыденной благоустроенной жизни не задумывался.

Мы видим, что стихотворение наполнено тоской по потерянной Родине, любовью к русской культуре и гордостью за неё, и в нём отчетливо выражено православное миропонимание этого человека, воспитанного именно этой русской культурой, и его национальное самосознание.

Русская культура – это наша детская
с трепетной лампадой, с мамой дорогой.

Русская культура – это молодецкая
тройка с колокольчиком, с расписной дугой.

Русская культура – это сказки нянины –
песни колыбельные, грустные до слёз,
Русская культура – это раздвоенный
в рукавицах, валенках Дедушка Мороз.
Русская культура – это дали Невского
в серо-белом сумраке северных ночей,
Это радость Пушкина, горечь Достоевского
и стихов Жуковского радостный ручей.
Русская культура – это вязь кириллицы –
На заздравной чарочке яровских цыган,
Жемчуг на кокошнике у простой кормилицы,
при чеканном поясе – кучерский кафтан...
Русская культура – это кисть Маковского,
мрамор Антокольского, Лермонтов и Даль,
Терема и маковки, звон Кремля Московского,
музыка Чайковского – сладкая печаль.
Русская культура – это то, чем славится
со времён Владимира наш народ большой:
Это наша женщина, русская красавица,
это наша девушка с чистой душой!..
Русская культура – это жизнь убогая
с вечными надеждами, с замками во сне,
русская культура – это очень многое,
что не обретается ни в одной стране.

Важнейшим качеством русской словесности является её православное миропонимание, её религиозный характер ото-

бражения реальности. Религиозность литературы проявляется в особом способе воззрения человека на окружающий мир.

Действие Промысла Божия всегда направлено во спасение человеческой души для вечной жизни с Богом. Думается, что все мы согласны с категоричным утверждением профессора Московской духовной Академии М.М. Дунаева (1945 – 2008): «Без Православия Достоевского понять невозможно». К осознанной, глубокой, сердечной вере в Бога писатель шёл всю свою жизнь тем же путём, которым из поколения в поколение проходят миллионы людей. Это путь падений в грех и восстания из греха.

В семье Достоевских религиозное чувство развивалось вполне естественно. Крестили Фёдора 4 ноября 1821 года в Москве, в церкви святых апостолов Петра и Павла. Будучи крещён в Православной вере, он с первых дней своей жизни, вместе с другими братьями и сестрами, видел иконы, перед которыми горели лампадки, слышал молитвы матери, бывал вместе с родителями в Троице-Сергиевой лавре.

«Родители наши были люди весьма религиозные, в особенности маменька. Всякое воскресенье и большой праздник мы обязательно ходили в церковь к обедне, а накануне – ко всенощной» [2, с. 50].

Эти детские посещения церквей, чтение Библии, Евангелия, житий святых, исповедь, причастие Святых Таин, отразились на поздних воспоминаниях Достоевского и, конечно же, в его творчестве. Церкви дороги были ему, прежде всего тем, что в них происходило, поэтому так важно внесённое им в 6-ю книгу «Братьев Карамазовых» описание впечатлений восьмилетнего мальчика:

«...Из дома родительского вынес я лишь драгоценные воспоминания, ибо нет драгоценнее воспоминаний у человека, как от первого детства его в доме родительском, и это почти всегда так, если даже в семействе хоть только чуть-чуть любовь да союз. Да и от самого дурного семейства могут сохраниться воспоминания драгоценные, если только сама душа твоя способна искать драгоценное. <...> Помню, как в первый раз постигло меня проникновение духовное, еще восьми лет отроду. Повела матушка меня во храм Господень, в страстную неделю в понедельник к обедне. День был ясный, и я, вспоминая теперь, точно вижу вновь, как возносился из кадила фимиам и тихо восходил вверх, а сверху, в куполе, в узенькое окошечко, так и льются на нас в церковь Божьи лучи, и, восходя к ним волнами, как бы таял в них фимиам. Смотрел я умиленно, и в первый раз от роду принял я тогда в душу первое семя слова Божия осмысленно» [3, с. 313 – 314].

Период начала самостоятельной жизни и литературной деятельности молодого писателя был наполнен постижением всех противоречий между нравственными устремлениями личности и сложившимся общественным строем. Причём, по убеждению В.С. Соловьёва: «...Если бы социальная неправда осталась для Достоевского только темой повести или романа, то и он сам остался бы только литератором и не достиг бы своего особого значения в жизни русского общества. Но для Достоевского содержание его повести было вместе с тем жизненной задачей. Он сразу поставил вопрос на нравственную и практическую почву. Увидев и осудив то, что делается на свете, он спросил: что же должно сделать?»

Прежде всего, представилось простое и ясное решение: лучшие люди, видящие на других и на себе чувствующие общественную неправду, должны, соединившись, восстать против неё и пересоздать общество по-своему». [4 с. 37 – 38].

От сознания своего участия в благих и великих делах у любого молодого человека может закружиться голова, и Достоевский не сумел трезво оценить идеи утопического социализма, наивно полагая, что именно изменение внешних условий жизни позволит осчастливить людей. Лукавый всегда отвлекает человека от внутренней духовной жизни, от Бога, указывая на якобы враждебных людей и препятствующие «счастью» обстоятельства. Спасение же души человека, по словам Спасителя, осуществляется любовью к Богу и любовью к ближнему. «Кто говорит: я люблю Бога, а брата своего ненавижу, тот лжец; ибо не любящий брата своего, которого видит, как может любить Бога, Которого не видит?» [5; 1 Ио, 4, 20 с. 396].

«Не желая смерти грешника, но чтобы обратился к Богу и спасён был», Господь создал для Достоевского ситуацию ареста, тюремного заключения, смертного приговора, каторги и ссылки. Бог не по силам человеку испытаний не даёт. Он посылает только то, что человек может перенести. Бог любит нас больше, чем мы сами любим себя. Мы своим неразумием себя губим, а Он

нас спасает. Так приходит к писателю понимание того, что нельзя замыкаться на своих страданиях, ведь всегда рядом есть тот, кто страдает ещё больше и нуждается в нашей помощи. «Носите бремена друг друга, и таким образом исполните закон Христов» [5; Ап. Пав. 6, 2, с. 500].

Сам Фёдор Михайлович рассказывал В.С. Соловьёву: «...мне тогда судьба помогла, меня спасла каторга... совсем новым человеком сделался... И только что было решено, так сейчас все мои муки и кончились, еще во время следствия. Когда я очутился в крепости, я думал, что тут мне и конец, думал, что трех дней не выдержу, и – вдруг совсем успокоился. Ведь я там что делал?.. я писал «Маленького героя» – прочтите, разве в нем видно озлобление, муки? Мне снились тихие, хорошие, добрые сны, а потом чем дальше, тем было лучше. О! это большое для меня было счастье: Сибирь и каторга! Говорят: ужас, озлобление, о законности какого-то озлобления говорят! ужаснейший вздор! Я только там и жил здоровой, счастливой жизнью, я там себя понял, голубчик... Христа понял... русского человека понял и почувствовал, что я и сам русский, что я один из русского народа. Все мои самые лучшие мысли приходили тогда в голову, теперь они только возвращаются, да и то не так ясно. Ах, если бы вас на каторгу!» [6; с. 212].

В Дневнике писателя за февраль 1876г. опубликован рассказ Достоевского «Мужик Марей». Это воспоминание о том, что случилось с ним в детстве, в имении родителей, когда маленький Федя забрался за прутником в густой кустарник, и вдруг ему послышалось «волк бежит». Испуганный мальчик бросился искать защиты у мужика, работавшего на поле, и тот, успокаивая ребёнка, гладит его рукой... Во взгляде мужика по имени Марей отразилась глубина и красота его души, что запомнилось Достоевскому на всю жизнь, и это воспоминание очень пригодилось ему, когда он находился на каторге. В праздничные дни Святой Пасхи каторжане перепились и вели себя до того отвратительно, что невозможно было находиться рядом с ними. В какой-то момент Фёдор Михайлович почувствовал, что в душе его разгорается сильнейшее злобное чувство к этим преступникам, но, воспоминание о собственном детском страхе и ласковой доброте простого крепостного мужика, спасло Достоевского. Он пишет: «И вот, когда я сошёл с нар и огляделся кругом, помню, я вдруг почувствовал, что могу смотреть на этих несчастных совсем другим взглядом и что вдруг, каким-то чудом, исчезла совсем всякая ненависть и злоба в сердце моём. Я пошёл, вглядываясь в встречавшиеся лица. Этот обритый и шельмованный мужик, с клеймами на лице и хмельной, орущий свою пьяную силпую песню, ведь это тоже, может быть, тот же самый Марей: ведь я же не могу заглянуть в его сердце» [7; с. 150].

Таким образом, мы видим результаты заботы Господа о душе Достоевского. И арест, и каторга, и дальнейшая ссылка стали для него спасительными: душа обратилась к Богу, смирилась перед Создателем, любящим Своё создание. Именно отсюда возрастание сил духовных в слабом болезненном теле, данное Фёдору Михайловичу Богом для выполнения задачи, которая поставлена перед человеком – спасение своей души для жизни вечной и содействие спасению душ окружающих людей. Достоевский понимает, что, обладая даром слова, он должен разьяснять и убеждать своих читателей о пагубном воздействии тёмных сил, постоянно толкающих человека на бунт и отрицание Божественного Закона. Отсюда – Великое Пятикнижие Ф.М. Достоевского, «Дневник писателя», его речи, письма и высказывания.

Летом 1878 года состоялось одно из важнейших событий духовной жизни писателя – поездка в Оптину Пустынь. Вызванная личной трагедией смерти трёхлетнего сына Алёши, эта поездка во многом определила творческие идеи и характер романа Достоевского «Братья Карамазовы».

Знакомство с Оптиным старцем Амвросием, живым воплощением русской святости, хранителем образа Христова, носителем народной правды, подвело итог многолетним духовным и творческим исканиям писателя.

В экспозиции и фондах литературно-мемориального музея Ф.М. Достоевского города Семей собраны религиозная литература, иконы, некоторые предметы церковной утвари, без которых невозможно представить себе в полной мере творчество Фёдора Михайловича.

В экспозиционном зале музея, в разделе «Достоевский в Семипалатинске» размещен список с иконы «Знамение» Семипалатинско-Абалацкая икона Божьей Матери. (День памяти 10 декабря). Оригинал этого замечательного произведения искус-

ства был утерян в тридцатые годы 20-го века. У православных христиан она особо почитается, считается чудотворной и с ней связано немало замечательных историй и легенд. Как известно, отбывая «семипалатинскую ссылку», Ф.М. Достоевский посещал Знаменский Собор, где находилась знаменитая икона.

Наиболее ценной из хранящихся в музейных фондах является икона Божьей Матери «Владимирская», а точнее – ее копия 19 века. Согласно преданию, подлинник её был написан еще при жизни Пресвятой Богородицы евангелистом Лукой. Основой иконы стала доска стола, за которым совершало трапезу святое семейство. Специальный список с неё был послан в дар великому князю Киевскому Юрию Долгорукому, сын которого Андрей оставил её во Владимире по велению явившейся к нему самой Царицы Небесной. Впоследствии изображение иконы разошлось по просторам необъятной империи. Лик Владимирской Божьей Матери можно увидеть в мемориальной квартире писателя. Это небольшая комнатная икона с изображением Богоматери с младенцем в иконографическом типе «Умиление». Оклад иконы шитый золотыми и серебряными нитями. По краю оклада икона украшена черно-белым бисером.

«Новый Завет Господа нашего Иисуса Христа» СПб, 1877 г. Как видим, книга издана еще при жизни писателя Достоевского. Так же, как и икона Божьей Матери «Владимирская», книга была приобретена у ленинградского коллекционера Л.К. Гринберга в 1988 году.

Следующее интересное издание – это «Святое Евангелие» на славянском и русском языках. СПб, 1913 г., примечательное еще и тем, что на его переплете выполнена надпись «С-Петербургская Городская Дума окончившим учение в начальных училищах 30 мая 1913 года». Книгу приобрели в 1988 году в «Ленкине».

«Утешение в скорби и болезни» Евсевия, Архиепископа Могилевского СПб, 1879 г. Книга получена в 1990 году из антикварного отдела московского Дома книги. Издание состоит из писем, и размышлений о том, что Господь испытывает человека, посылая ему скорби и болезни. «Ищите и, приобретая, храните чистоту сердца. Удаляйтесь всего, что может омрачить вашу мысль, чувство и желание. Берегите око сердца вашего, чтобы оно всегда было способно видеть Бога, и внутри себя, в благодатных озарениях, и в делах внешней природы, всегда сохраняемой и управляемой силою промысла Божия» (10, с. 121).

«Полное собрание проповеднических трудов Преосвященного Макария, архиепископа Томского и Алтайского, за все время его служения в архиерейском сане (1884 – 1910 гг.) Томск, 1910 г. Знакомство с этой книгой, состоящей из слов, бесед, поучений и наставлений, несомненно, принесет немало пользы и современному читателю.

«Псалтирь» 1645 года издания являет собой образец полиграфического искусства того времени. Книга заключена в переплёт из деревянных дощечек, обтянутых кожей; сохранились две металлические пряжки для кожаных ремешков. Эту редкую книгу приобрели в 1986 году в антикварном отделе Московского Дома книги.

«Богослужбные Минеи» за июль месяц, предположительно П пол. 19 века. Большой интерес вызывает штамп Семипалатинской Александро-Невской церкви Омской Епархии, проставленный на 28 странице книги.

Большую популярность у всех православных имеют «Четы-Минеи». Минеи-Четы Митрополита Макария – это книжный свод из 12 томов, составляющий годовой «круг чтения» на каждый день. Каждая из 12-и Миней содержит материал на один из месяцев года. По замыслу организатора этого книжного свода Мака-

рия, 12 фолиантов огромного объема и размера должны были вобрать «все книги четьи», читаемые на Руси. Этой своей работой Макарий подвел итоги русской духовности с древнейших времен до 16 века.

В фонде хранится Книга Иова в русском переводе с объяснениями, 1860 года издания, Деяния и Послания святых Апостолов на славянском и русском наречии с указанием чтений на весь год, и многие другие издания.

В экспозиционном зале, у витрины, рассказывающей о романе «Братья Карамазовы», находится настольное распятие – восьмиконечный православный крест. Некогда оно принадлежало семье Максимчук, проживавшей в Семипалатинске. В 1973 году его подарил музею их опекун-наследник А.И. Скиндер. Деревянный крест облицован пластинками из кварца или перламутра. Подобные распятия ставятся в храмах на специальные столпики рядом с подставкой для свечей. Перед ними обычно совершаются панихиды и другие заупокойные богослужения. Распятие как бы символизирует высокую трагичность романа, подчеркивает бренность земного бытия.

Главной книгой для христианина Достоевского, конечно же, было Евангелие. Только его позволялось читать омскому каторжнику, и Фёдор Михайлович не расставался с этой святою книгой (подаренной ему женами декабристов), все четыре года пребывания в каторжных работах. Незадолго до кончины, томик своего Евангелия он просит передать сыну Фёдору.

В докладе профессора Московской Духовной академии Алексея Ильича Осипова к 175-летию Ф.М. Достоевского, читаем:

«Маленькая книга» – Евангелие – открыла ему тайну человека, открыла, что человек – это не обезьяна и не ангел святой, но тот образ Божий, который хотя по своей богозданной природе добр, чист, прекрасен, однако в силу грехопадения человека глубоко исказился, в результате чего на земле его сердца стали произрастать «терние и волчцы». Таким образом, в падшем человеке, природа которого теперь называется естественной, одновременно присутствуют и семена добра и плевелы зла. В чём же спасение человека по Евангелию? В опытным познании глубокой поврежденности своей природы, личной неспособности искоренения этого зла и через то – действительное признание необходимости Христа как единственного своего Спасителя, то есть живая вера в Него. Сама эта вера возникает в человеке лишь через искреннее и постоянное побуждение себя к совершению евангельского добра и борьбу с грехом, открывающую ему его реальное бессилие и смиряющую его.

Величайшая заслуга Достоевского в том и состоит, что он не только познал свое падение, смирился и пришел через труднейшую борьбу к истинной вере во Христа, как и сам говорил: «Не как мальчик же я верую во Христа и Его исповедую, а через большое горнило сомнений моя осанна прошла», – но и в том, что в необычно яркой, сильной, глубокой художественной форме раскрыл миру этот путь души. Достоевский как бы еще раз благовествовал миру христианство, и так, как, по-видимому, никто из светских писателей еще ни до, ни после него не сделал». <...>

Замечательны последние минуты жизни Достоевского, раскрывающие нам духовное устройство автора бессмертных творений. «В 11 часов горловое кровотечение повторилось. Большой почувствовал необыкновенную слабость. Он позвал детей, взял их за руки и попросил жену прочесть притчу о блудном сыне». Это было последнее покаяние, увенчавшее далеко не простую жизнь Фёдора Михайловича и показавшее верность духа его творений «маленькой книге» – Евангелию» [8].

Библиографический список

1. Вадимов Е. *Русская культура*. Available at: http://www.russianresources.lt/archive/Vadimov/Vad_01.html
2. Достоевский А.М. *Воспоминания*. Москва: Аграф, 1999.
3. Достоевский Ф.М. *Братья Карамазовы*. Москва: «Худож. лит.», 1973.
4. О Достоевском: *Творчество Достоевского в русской мысли*. Москва: Книга, 1990.
5. *Новый Завет Господа Нашего Иисуса Христа и Псалтирь*. Санкт-Петербург, 1890.
6. Соловьев В.С. *Воспоминания о Ф.М. Достоевском*. Ф.М. *Достоевский в воспоминаниях современников в двух томах, том второй*. Москва: «Худож. лит.», 1990.
7. Достоевский Ф.М. *Дневник писателя*. Санкт-Петербург: Лениздат, 1999.

References

1. Vadimov E. *Russkaya kul'tura*. Available at: http://www.russianresources.lt/archive/Vadimov/Vad_01.html
2. Dostoevskij A.M. *Vospominaniya*. Moskva: Agraf, 1999.
3. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy*. Moskva: «Hudozh. lit.», 1973.
4. O Dostoevskom: *Tvorchestvo Dostoevskogo v russkaj mysli*. Moskva: Kniga, 1990.

5. *Novyj Zavet Gospoda Nashego Iisusa Hrista i Psaltir'*. Sankt-Peterburg, 1890.
6. Solov'ev V.S. *Vospominaniya o F.M. Dostoevskom. F.M. Dostoevskij v vospominaniyah sovremennikov v dvuh tomah, tom vtoroj*. Moskva: «Hudozh. lit.», 1990.
7. Dostoevskij F.M. *Dnevnik pisatelya*. Sankt-Peterburg: Lenizdat, 1999.

Статья поступила в редакцию 20.10.17

УДК 82.09

Tikhomirov B.N., Doctor of Sciences (Philology), Deputy Director of Academic Affairs, F.M. Dostoevsky Literary-Memorial Museum (St. Petersburg, Russia), E-mail: btikhomirov@rambler.ru

THE FABLE "LIVED A COCKROACH IN THE WORLD..." OF CAPITAN KARTUZOV'S / LEBYADKIN'S (THE CONTEXTS OF INTERPRETING). The article analyzes the poem "Cockroach" written by a character of F. M. Dostoevsky's novel "The Possessed", captain Lebyadkin. A methodological innovation is the use of preparatory materials for the unrealized plan of the writer in 1869-1870 "Kartuzov". The poet Kartuzov was the first "author" of "Cockroach", which subsequently entered the novel. Interpreting the fable in a different subject-thematic context provides new clues for understanding its existential problems. Specifically, of utmost importance is the revealing of a hidden citation by Kartuzov / Lebyadkin of E. Guber's poem "The Man". In the intertextual field, surrounding Lebyadkin's image in "The Possessed", Guber's context is polemically intertwined with that of Derzhavin (an ode titled "God") generating in the fable the meanings that allow to perceive it as a statement of a poet-scandalist in the argument about a man and the godly and bestial in him.

Key words: Dostoevsky, "The Possessed", "Cockroach", fable, interpreting, literary contexts.

Б.Н. Тихомиров, д-р филол. наук, зам. дир. по научной работе Литературно-мемориального музея Ф.М. Достоевского, г. Санкт-Петербург, E-mail: btikhomirov@rambler.ru

БАСНЯ КАПИТАНА КАРТУЗОВА / ЛЕБЯДКИНА «ЖИЛ НА СВЕТЕ ТАРАКАН...» (КОНТЕКСТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ)

В статье анализируется стихотворение «Таракан», написанное персонажем романа Ф. М. Достоевского «Бесы» капитаном Лебядиным. Методологической новацией является привлечение для интерпретации этого текста подготовительных материалов к неосуществленному замыслу писателя 1869–1870 гг. «Картузов». Поэт Картузов был первым «автором» басни «Таракан», которая затем перешла в роман «Бесы». Прочтение басни в ином сюжетно-тематическом контексте дает новые ключи для осмысления её экзистенциальной проблематики. В частности, исключительно важной оказывается выявление скрытой цитации Картузовым / Лебядиным стихотворения Э. Губера «Человек». В интертекстуальном поле, окружающем образ Лебядкина в «Бесах», губернский контекст полемически скрещивается с державинским (ода «Бог»), генерируя в басне смыслы, позволяющие воспринимать её как реплику поэта-скандалиста в споре о человеке, о божественном и бестийном в нем.

Ключевые слова: Достоевский, «Бесы», басня «Таракан», интерпретация, литературные контексты.

Экстравагантные и шокирующие окружающих поэтические творения пьяницы и скандалиста капитана Лебядкина помнят, наверное, все читавшие романа Ф.М. Достоевского «Бесы». Но далеко не все, даже специалисты, не говоря уже об обычных читателей знают о том, что большинство стихотворных опусов этого персонажа («Жил на свете таракан...», «Краса красот сломала член...» и др.) первоначально создавались писателем в рамках иного замысла – повести «Картузов».

Заглавный герой повести капитан Картузов – совершенно особенный персонаж даже в ряду необычных героев Достоевского. Он одновременно рыцарь, самозабвенно служащий Прекрасной Даме, поэт и юридивый; причем эти ипостаси очень сложно совмещаются в зыбком единстве его личности: там, где он рыцарь, – он отнюдь не поэт, а там, где поэт, – вовсе не рыцарь. Эти начала настолько конфликтно существуют в нем, что угрожают расколом личности героя, позволяют диагностировать симптоматику развивающегося двойничества.

Картузов – новый Дон-Кихот – обоготворяет заурядную светскую барышню, курортную амазонку-наездницу Елизавету Кармазину, поставляя ее на недостижимую высоту. Он не только «настаивает, что она идеал и бесконечностью выше его» [1; т. 11, с. 57. Здесь и далее курсивные выделения в цитатах принадлежат Достоевскому (или другому цитируемому автору), полужирные – мне], но и дорожит этой бесконечностью как необходимым атрибутом существования идеала.

Однако отношения его к героине изначально двойственны. В жизни он рыцарски служит своей Прекрасной Даме. «Это даже, собственно, не влюбленность и не любовь, а только *необходимое и неминуемое* обожание, – пишет Достоевский. – Началось оно с дамского седла, буквально, и через седло (т. е. через красоту) прямо приписаны ей Картузовым все совершенства, нравственные и физические, до высочайшего идеала; но в этих совершенствах идеала, раз приписав их ей, Картузов не только не сомневается, не только не может сомневаться, но не может даже и подумать и допустить хоть краешек мысли о сомнении!» [там же, с. 55]. В жизни для него невозможно даже мысленно

приблизиться к этому недостижимому идеалу (отправной точкой восхождения к которому парадоксально стало «седло», на котором восседала юная амазонка-наездница). В поэзии же (не менее парадоксально представляющейся герою специфической, «виртуальной» сферой, в которой «позволительно» то, что табуировано, запрещено для него в жизни) Картузов изживает свои чувства к героине как земной женщине, мечтая изведать «брачные наслаждения» [там же, с. 39, 43].

Жизнь и поэзия для него долгое время две параллельные реальности. Но когда героиня ломает ногу, которую ей ампутируют (одна из ключевых гротескных перипетий сюжета), после чего её жених, Граф, отказывается от своей невесты, Картузов не только пишет, но и отправляет ей стихотворное послание «Краса красот сломала член...», заканчивающееся такими строчками:

*Позвольте же любовь излить,
Принять извольте предложение,
Чтоб в браке вместе потерянный член забыть,
А с другим изведать законное наслаждение* [там же, с. 39].

От провозглашенного Картузовым – в действительной жизни! – иерархического принципа: «она идеал и бесконечностью выше его» – здесь – в стихах! – ровно ничего не осталось. Условно говоря Дульсинья, превратилась в Альдонсу.

После определенных колебаний безногая героиня, передвигающаяся теперь на «деревяшке», призывает Картузова для обсуждения matrimониальных планов, и тут он трагически осознает, что его небесный идеал рухнул, больше того – разрушен им самим. Герой клеймит себя «подлецом», за то, «что воспользовался колченогим положением и осмелился подумать, что стал <...> равен» своему кумиру [там же, с. 51], и, как точно сформулировал К. В. Мочульский, совершил «преступление против „святых“» [2, с. 559]. Изначально юридивый, Картузов переживает произошедшее как духовную катастрофу и окончательно сходит с ума от невыносимого переживания краха своего идеала и собственной вины за это. Басню «Таракан», судя по всему, он пишет уже в безумии, в сумасшедшем доме, за несколько дней до смерти.

Достоевский оставляет работу над этой повестью в январе 1870 г. Далеко не сразу, но капитан Картузов – поэт и рыцарь, обоготворяющий наездницу-амазонку, – переходит в подготовительные материалы к роману «Бесы», над которым именно в это время началась напряженная работа, сначала под своим собственным именем, а потом – «раздваивается» на рыцарски служащего Лизе Тушиной безмолвного Маврикия Николаевича и брутального капитана Лебядкина, бузотера и стихотворца, на следовавшего также и поэтические описания своего предшественника. Такова внешняя сторона картины.

Уже из конспективного изложения общей фабульной ситуации «Картузова» ясно, что контекст, в котором под пером Достоевского первоначально возник текст басни «Жил на свете таракан...», существенно отличен от контекста, в котором с этим стихотворным описанием знакомятся читатели «Бесов». Различны и авторы – творцы этого причудливого, но весьма выразительного стихотворения: юродивый, не сознающий странностей своего поведения капитан Петр Картузов и юродствующий, намеренно шокирующий своим поведением окружающих капитан Игнат Лебядкин. И, тем не менее, надо констатировать, что Достоевский почти без изменений перенес текст басни «Таракан» из набросков неосуществленного замысла «Картузов» в роман «Бесы».

Естественно, в ином контексте даже тождественно воспроизведенный текст басни приобретает новые смысловые акценты, трансформирующие, и в ряде моментов весьма существенно, его содержание. Но представляется, что важнейшие смыслы этого загадочного стихотворения, воплощенные в полноте его художественной структуры, остались при перенесении из одного произведения в другой неизменными. И рассмотрение «картузовского» контекста, в котором первоначально должен был функционировать текст «Жил на свете таракан...», расширяет возмозможности его интерпретации, давая ряд новых ключей к раскрытию глубинной проблематики басни.

В придачу надо отметить, что содержание «Таракана» как минимум двупланово: есть ближний план, тяготеющий по типу к аллегории и соотносимый с внешним сюжетом произведения (где, грубо говоря, таракан – это «лирический герой», alter ego автора – Картузова или Лебядкина); и есть дальний план – экзистенциальный (где таракан – это *человек вообще*). Этот второй, дальний план корреспондирует с общей, религиозно-философской проблематикой произведений – «Картузова» и «Бесов». И этот план будет интересовать меня в первую очередь.

«Таракан» занимает особое место в «поэтическом наследии» обоих поэтов. У Картузова это единственное произведение, не входящее в любовный лирический цикл, посвященный его Прекрасной Даме. У Лебядкина также, за единственным небесспорным исключением, все остальные стихи посвящены его «богине» – Лизе Тушиной. Правда, при желании можно постараться найти близость к любовной лирике и стихотворения «Таракан». Давно установлено, что его литературным прототипом явилась «Фантастическая выписка» (1833) Ивана Мятлева, в которой в образе таракана, попавшего в стакан, нашла воплощение тема лирического героя, погибающего от неразделенной, безответной любви, но не способного от нее освободиться. Ср.:

Таракан
Как в стакан
Попадет –
На стекло –
Тяжело –
Не всплывает.
Так и я:
Жизнь моя
Отцвела,
Отбыла;
Я пленен,
Я влюблен,
Но в кого?
Ничего
Не скажу;
Протужу <...>
Навегда
Я с тоской,
Грусти злой
Не бегу;
Не могу
Убедить,
Перестать

Я любить –

Буду жить

И тужить... [3, с. 92–93]

Однако прочитать в «мятлевском ключе» всё стихотворение Картузова–Лебядкина, особенно его финал, вряд ли удастся. Так что, зафиксировав общий смысл *безвыходности и обреченности*, воплощенный Мятлевым в образе попавшего в стакан таракана, необходимо искать другие подходы.

Специфичен и жанр «Таракана» – басня. Следовательно, перед нами аллегорическая картина, иносказание. Один из ключей к иносказанию читателям дают сами авторы. Комментируя последнюю, незаконченную строфу и ее прозаическое завершение, в котором старик Никифор выплескивает всю галдящую в стакане компанию в лохань, капитан Картузов поясняет своему собеседнику: «В Никифоре я изобразил природу» [1; т. 11, с. 42]. Аналогичный комментарий дает и Лебядкин: «Что же касается до Никифора, то он изображает природу...» [там же; т. 10, с. 142]. Так намечается экзистенциальная проблематика басни.

Важен и еще один, косвенный комментарий капитана Лебядкина, который говорит генеральше Ставрогиной: «Я поэт, сударыня, поэт в душе, и мог бы получать тысячу рублей от издателя, а между тем **принужден жить в лохани...**» [там же, с. 141]. То есть поэт ставит знак равенства между собой и героем своей басни – тараканом (в этом он также следует традиции Мятлева, который, сделав зарисовку таракана, попавшего в стакан, продолжает: «Так и я...»). Реплика Лебядкина в стихотворении «Жил на свете таракан...» вскрывается лирическое начало.

В «Картузове» такой определенности нет. Но приведу замечание Константина Мочульского: «Можно предположить, что именно в больнице (психиатрической. – Б. Т.) Картузов пишет свое последнее стихотворение „Таракан“» [2, с. 558]. Для такого заключения есть серьезные основания. В одном из набросков Достоевский намечает финальные звенья сюжета: «Арест и больница. Таракан. Смерть» [1; т. 11, с. 51]. Значит, «Таракан» – это, действительно, *предсмертное* стихотворение Картузова, написанное героем, повторю, пережившим духовную катастрофу. Это также корреспондирует с отмеченной экзистенциальной проблематикой басни.

Еще один важный ключ к проблематике «Таракана» можно найти в краткой реплике Картузова, брошенной в ответ на недоуменный вопрос рассказчика:

«– Что же, какой же смысл стихов?.. – спросил было я.

– Гм... а? Что? Какой смысл? Сатира, басня; **ничтожное звено**, – произнес он вяло, но снисходительно...» [там же, с. 41].

Можно предположить, что выделенные слова – это цитата из стихотворения Эдуарда Губера с значимым названием «Человек» (1840). Приведу две центральные его строфы:

И чем же выше он над сонмами творений,
Ничтожное звено в огромной цепи их!
Он пресмыкается на крайней их ступени,
Над грязным скопищем кровавых преступлений
И низких замыслов своих!

Где прежний образ твой, где лик первоначальный,
Дарованный тебе верховным бытием?

Нет! благ утраченных ты только труп печальный,

Скелет, коснеющий в ничтожестве своем! [4, с. 14]

Если высказанная догадка верна, то басенный Таракан – это аллегория человека после грехопадения, человека греховного, утратившего свой «лик первоначальный», дарованный ему Творцом, а с ним и то, что поднимает человека над всем остальным тварным миром. Это аллегория человека, призванного в замысле Создателя к особой, верховной роли «над сонмами творений», но вместо этого пресмыкающегося «на крайней (нижней) ступени» в «огромной цепи их», поскольку сам лишил себя богоподобного «прежнего образа».

В развитие этого наблюдения исключительно ценным представляется соображение Евгения Лукина, автора небольшой книжечки «Философия капитана Лебядкина», который пишет: «Отказ от божественного означает **отказ от бесконечного**: мир представляется как банька с паутиной в углу, как стакан, полный мухоедства» [5, с. 22].

В связи со сказанным напомним, что сущность катастрофы, произошедшей в мире Картузова-рыцаря, – это крушение идеала, который был «**бесконечностью** выше его», то есть именно *утрата чувства бесконечного*. Немаловажно здесь и напоминание о свидригайловской баньке с пауками [!] по углам – образе обезбоженной вечности, «вечности на аршине Пространства»

(мотив парадоксального ограничения бесконечного). Всё это позволяет лучше уяснить метафизический подтекст завязки басни: «Таракан попал в стакан...»

«...Уничтожьте в человечестве веру в свое бессмертие, в нем тотчас же иссякнет не только любовь, но и всякая живая сила, чтобы продолжать мировую жизнь. Мало того: тогда ничего уже не будет безнравственного, всё будет позволено, **даже антропофагия**» [1; т. 14, с. 64–65], – исповедует в последнем романе Достоевского Иван Карамазов. А заглавный герой его поэмы «Великий инквизитор» предсказывает: «О, пройдут еще века бесчинства свободного ума, их науки и **антропофагии**, потому что, начав возводить свою Вавилонскую башню <...> они [люди, человечество] **кончат антропофагией**» [там же, с. 235]. Предсказание «**периода антропофагии**» [там же; т. 26, с. 90] как реальной опасности для человечества, отказавшегося от «идеи Бога», абсолютизовавшего разум и полагающегося только на свои собственные силы, – устойчивый мотив футурологии Достоевского как в художественном творчестве, так и в публицистике. И это наблюдение позволяет перебросить мостик к образности второй строфы басни «Таракан» – стакану, «полному мухоедства».

Авторский неологизм Достоевского «мухоедство» является гротескным образным субститутом *людоедства*, то есть антропофагии, и построен по той же словообразовательной модели. Е.В. Лукин, продолжая свои наблюдения, проницательно разглядел во второй строфе аллюзии на идеи мальтузианства:

Место занял таракан,
Мухи возроптали.
«Полон очень наш стакан», –
К Юпитеру закричали [там же; т. 10, с. 141].

Это заключение исследователя тем более заслуживает внимания, что проблематика мальтузианства в подготовительных материалах к «Бесам» оказывается в центре обсуждения персонажей. «Если пищи будет мало и никакой наукой не достанешь ни пищи, ни топлива, а человечество увеличится, – говорит Князь (будущий Ставрогин) Шатову, – тогда надо остановить размножение. Наука говорит: ты не виноват, что так природа устроила, и прежде всего чувство самосохранения на первом плане, стало быть, сожигать младенцев. Вот нравственность науки. **Мальтус вовсе не так несправедлив** <...>. Посмотрите-ка, что будет дальше и вынесет ли Европа такое население без пищи и топлива? <...> Сожжение младенцев обратится в привычку, ибо все нравственные начала в человеке, *оставленном на одни свои силы*, условны» [там же; т. 11, с. 181]. «Если средства науки <...> окажутся недостаточными для пропитания и **жизнь будет тесно** [так!], то младенцев будут бросать в нужник **или есть**. Я не удивлюсь, если будет и то, и другое, так должно быть, особенно если так скажет наука» [там же].

Лишь христианство, по заключению Князя, может стать единственной спасительной альтернативой этой футурологической перспективе. Но для обезбоженного человечества такой исход будет неизбежен. Его удел дарвиновская борьба за существование и антропофагия. И это – один из смыслов картины, нарисованной в басне «Таракан». «Там, в стакане, согласно эволюционной теории, идет яростная борьба за существование, которую отставной капитан иронически называет „мухоедством“» [5, с. 23], – резюмирует Е.В. Лукин.

В Никифоре, как мы помним, оба автора «изобразили природу». Невольно вспоминается другой образ природы, из совсем недавно завершённого Достоевским романа «Идиот». Глядя на картину Г. Гольбейна «Мертвый Христос», от которой «у иного вера может пропасть», Ипполит Терентьев говорит: «Природа мерещится при взгляде на эту картину в виде какого-то огромного, неумолимого и немного зверя, или вернее, гораздо вернее сказать, хоть и странно, – в виде какой-нибудь громадной машины <...> которая бессмысленно захватила, раздробила и поглотила в себя, глухо и бесчувственно, великое и бесценное существо <...>. Картиной этою как будто именно выражается это понятие о темной, наглой и бессмысленно-вечной силе, **которой всё подчинено**...» [1; т. 8, с. 339]. В басне «Таракан» «природа мерещится» ее авторам совершенно в ином образе, но итог – схожий: все оказываются в «лохани».

В «Идиоте» на полотне Гольбейна изображен богочеловек Христос – Единый Безгрешный. В басне «Таракан», как открылось через интертекстальную отсылку к стихотворению Губера, наоборот, аллегорически представлен человек греховный. Но у двух этих столь вопиюще различных изображений один общий смысл: все пребывают во власти законов природы, величайшему

из которых имя Смерть. (О том, что так трактует картину Ганса Гольбейна-младшего персонаж романа – Ипполит Терентьев, но отнюдь не сам Достоевский, см.: [8, с. 207 – 217].)

Однако эта единая тема разрабатывается в двух произведениях в существенно различных аспектах: в «Идиоте» – в трагическом, в «Таракане» – комическом, точнее – трагикомическом, воплощаясь в форме гротескного бурлеска.

Есть, однако, в его авторском комментарии к финалу басни слова, которые, видимо, могут быть отнесены исключительно и только к самому Картузову: «Замечу еще одно, – говорит он: – таракан не ропщет» [там же; т. 11, с. 54]. Понять их можно так: проникнутый сознанием своей вины, грешник *смирненно* принимает наказание смертью *как возмездие*. С этим корреспондирует и другой комментарий Картузова к развязке «Таракана»: «Тут я остановился, но главное в том, что он [Никифор] их всех взял и выполоскал в лохань, **что было правильно, потому что так давно надо было сделать**...» [там же, с. 41].

Кстати, этот авторский комментарий вполне созвучен общему пафосу стихотворения Э. Губера «Человек», начинающегося словами: «Зачем я громом не владею / И этот жалкий мир не в силах раздробить!» [4, с. 14]. То, что недоступно лирическому герою Губера, в басне «Таракан» осуществляет старик Никифор, олицетворяющий, как уже сказано, природу. Что же касается чувства личной вины человека-таракана, то в контексте романа «Бесы», где Лебядкин прозаическую концовку стихотворения: «Никифор берет стакан и, несмотря на крик, выплескивает в лохань всю комедию...» – также сопровождает словами: «...**что давно надо было сделать**» [1; т. 10, с. 142], – возникает явная перекличка со словами из предсмертного письма Николая Ставрогина: «Я знаю, что мне **надо было** убить себя, **смести себя с земли как подлое насекомое**...» [там же, с. 514].

Естественно, далеко не все смыслы, которые прочитываются в басне «Таракан» в «картузовском контексте», вбирая в себя ситуацию заглавного героя замысла, как она должна была сложиться к финалу повести, актуальны для романа «Бесы», где общая ситуация автора стихотворения «Жил на свете таракан...» существенно иная. И тем не менее ключевая проблематика двух версий басни «Таракан» едина для замысла «Картузова» и романа «Бесы».

Замечу, что капитан Лебядкин тоже упоминает в своих выпренних речах перед генеральшей Ставрогиной «ничтожное звено», правда, не в прямом истолковании своей басни, как Картузов, а несколько ранее, но зато прямо относя этот образ к самому себе: «Я, конечно, ничтожное звено...» [там же, с. 138]. Следовательно, губерновский контекст актуален и для интерпретации «Таракана» в версии капитана Лебядкина.

Исключительно важно отметить, что стихотворение Э. Губера «Человек» полемически противопоставлено автором оды Г.Р. Державина «Бог»; ср.:

...Ты есть – и я уж не ничто!
Частица целой я вселенной,
Поставлен, мнится мне, в почтенной
Средине естества я той,
Где кончил тварей Ты телесных,
Где начал Ты духов небесных
И цепь существ связал всех мной.

Я связь миров, повсюду сущих,
Я крайняя степень вещества;
Я средоточие живущих,
Черта начальна Божества... [6, с. 116]

Точка зрения, выраженная в стихотворении Губера, прямо противоположна: греховный человек утратил это «почтенное» место в «цепи существ» и теперь являет собою в мироздании не *ключевое*, а «ничтожное звено». Державинская строчка: «Я **крайняя степень вещества**» – переосмысливается Губером и наполняется негативным содержанием («Он пресмыкается **на крайней их ступени**...»). У Державина, обращающегося к Творцу со словами: «Ты цепь существ в Себе вмещаешь, / Её содержишь и живишь...» [там же, с. 114] – «почтенное» место человека в бытии мыслится лишь в Боге («**Ты есть** – и я уж **не ничто**»); человек у Губера потому и оказывается «**ничтожным** звеном», что утратил свое богоподобие.

Державинский контекст исключительно важен для образа капитана Лебядкина в «Бесах». Герой неоднократно, то явно, то скрыто, цитирует ту же оду «Бог». «Николай Всеволодович, – восклицает он, – я раб, я червь, но не Бог, **тем только и отличаюсь от Державина**. Но ведь средства-то, средства-то мои

каковы!» [1; т. 10, с. 213]. В письме к Лизе он, подразумевая отношения себя, сочинителя, и ее, «богини», – адресата своих посланий, вопрошает: «Может ли солнце рассердиться на инфузорию, если та сочинит ему из капли воды, где их множество, если в микроскоп?» [Там же, с. 106]. Это, конечно же, иронический парадокс строк из той же оды «Бог»:

Миры умножа миллионом
Стократ других миров, – и то,
Когда дерзну сравнить с Тобою,
Лишь будет точкою одною;
А я перед Тобой – ничто.
Ничто! – Но ты во мне сияешь
Величеством Твоих доброт;
**Во мне Себя изображаешь,
Как солнце в малой капле вод.** [6, с. 115]

В.Ф. Ходасевич по этому поводу замечает: «Державин говорит, что Бог изображает себя в нем, „как солнце в малой капле вод“. Реминисцируя из державинской оды <...> Лебядкин в письме своем определяет расстояние между собой и Лизой как нечто еще более огромное: ее называет солнцем, себя же не отражением (в капле. – Б. Т.), а инфузурией, сочиняющей солнцу „из капли воды <...>“» [7, с. 247].

Державинский и губеровский контексты скрещиваются в интертекстуальном поле, окружающем образ капитана Лебядкина,

и его басня «Таракан» воспринимается как реплика поэта-скандалиста в споре о человеке, о божественном и бестиальном в нем, содержание которой, благодаря указанным поэтическим контекстам, прочитывается в романе «Бесы» даже гораздо более явно, нежели в набросках к повести «Картузов».

Резюмируя сделанные наблюдения, рискну утверждать, что в определенном смысле басня капитана Лебядкина «Таракан» оказывается в «Бесах» одним из полюсов религиозно-философской проблематики романа в целом. Другим же полюсом при таком взгляде становятся предсмертные слова Степана Трофимовича (я приведу сейчас только необходимый мне фрагмент, но важен весь контекст высказывания Верховенского-старшего): «Весь закон бытия человеческого лишь в том, чтобы человек всегда мог преклониться пред безмерно великим. Если лишить людей безмерно великого, то не станут они жить, и умрут в отчаянии. **Безмерное и бесконечное так же необходимо человеку**, как и та малая планета, на которой он обитает...» [1; т. 10, с. 506]. Лебядкинский Таракан в этом контексте, по сути, и есть человек греховный, отказавшийся от божественного, отпавший от Бога и лишившийся вместе с этим, как уже было сказано, «безмерного и бесконечного». Губеровско-державинский контекст, выявляя сокровенный смысл басни «Таракан», связывает её с финальным монологом Степана Трофимовича в единое высказывание.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений*: В 30 т. Ленинград: Наука, 1972 – 1990.
2. Мочульский К.В. *Гоголь. Соловьев. Достоевский*. Москва: Республика, 1995.
3. Мятлев И.П. *Стихотворения. Сенсации и замечания г-жи Курдюковой*. Ленинград: Советский писатель, 1969.
4. Губер Э.И. *Сочинения*. Под редакцией А.Г. Тихменева: в 3 т. Санкт-Петербург, 1859; Т. 1.
5. Лукин Е.В. *Философия капитана Лебядкина*. Санкт-Петербург: Союз художников, 2006.
6. Державин Г.Р. *Стихотворения*. Ленинград: Советский писатель, 1957.
7. Ходасевич В.Ф. *Колесный тренажер: Избранное*. Москва: Советский писатель, 1991.
8. Тихомиров Б.Н. Достоевский и «Мертвый Христос» Ганса Гольбейна Младшего. *Sub specie tolerantiae. Памяти В.А. Туниманова*. Санкт-Петербург: Наука, 2008: 207 – 217.

References

1. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij*: V 30 t. Leningrad: Nauka, 1972 – 1990.
2. Mochul'skij K.V. *Gogol'. Solov'ev. Dostoevskij*. Moskva: Respublika, 1995.
3. Myatlev I.P. *Stihotvoreniya. Sensacii i zamechaniya gospozhi Kurdyukovoj*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1969.
4. Guber E.I. *Sochineniya*. Pod redakciej A.G. Tihmeneva: v 3 t. Sankt-Peterburg, 1859; T. 1.
5. Lukin E.V. *Filosofiya kapitana Lebyadkina*. Sankt-Peterburg: Soyuz hudozhnikov, 2006.
6. Derzhavin G.R. *Stihotvoreniya*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1957.
7. Hodasevich V.F. *Koleblemy trenozhnik: Izbrannoe*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1991.
8. Tihomirov B.N. Dostoevskij i «Mertvyj Hristos» Gansa Gol'bejna Mladshago. *Sub specie tolerantiae. Pamyati V.A. Tunimanova*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2008: 207 – 217.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 81.38

Uarova O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: uarovaolya@mail.ru

Fedorov M.A., 4-year student, Department of English Philology, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: dreamerfm@mail.ru

ACTUALIZATION OF A SMILE IN ENGLISH-LANGUAGE FICTION. The role of non-verbal communication in the process of communication is no less significant than human speech. With the help of non-verbal means of communication (gestures, facial expressions, body movements, etc.), people get additional information. Smiling refers to one of the mimic means of non-verbal communication, which has universal properties, but is largely determined by culture. In the article methods of its actualization in literal texts by means of the descriptive method including observation and interpretation are considered. The works of English writers of the 19th and 20th centuries serve as practical material for the research. A smile can occur on a face, eyes and lips. It can act as an independent non-verbal means, and also has the ability to combine with other means: with a gesture, a look. When smiling accompanies speech, it can lead to its strengthening or can oppose to what is being said. In the works of English writers, when describing smiles of characters, such expressive means as epithet, metaphor, comparison and convergence are used.

Key words: smile, fiction, actualization, non-verbal communication, English culture.

О.В. Уарова, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,
E-mail: uarovaolya@mail.ru

М.А. Федоров, студент 4 курса АО-411, каф. английской филологии Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,
E-mail: dreamerfm@mail.ru

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ УЛЫБКИ В АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Роль невербальной коммуникации в процессе общения не менее значительна, чем человеческая речь. С помощью невербальных средств общения (жестов, мимики, движения тела и др.) мы получаем дополнительную информацию. Улыбка относится к одному из мимических средств невербальной коммуникации, которая относится к общечеловеческим свойствам, но во многом определяется культурой. В статье рассмотрены способы её воспроизводимости в художественных текстах посредством описательного метода, включающего наблюдение и интерпретацию. Материалом для статьи послужили произведения английских писателей XIX–XX вв. Улыбку можно определить по способу образования: на лице, глазах, губах. Она может выступать в качестве самостоятельного невербального средства, а также обладает свойством сочетаться с другими средствами: с жестом, взглядом, а также сопровождать речь, в результате чего может произойти её усиление или ослабление. В произведениях английских писателей при описании улыбки персонажей используются такие выразительные средства, как эпитет, метафора, сравнение и конвергенция.

Ключевые слова: улыбка, художественная литература, актуализация, невербальная коммуникация, английская культура.

Роль невербальной коммуникации в системе общения не менее значительна, чем человеческая речь. С помощью невербальных средств общения (жестов, мимики, движения тела и др.) мы получаем дополнительную информацию о собеседнике, что позволяет нам лучше понимать чувства и эмоции людей. Обращение к средствам невербальной коммуникации является общечеловеческим свойством, но во многом определяется культурой, которую мы представляем. Улыбка представляет один из ключевых элементов невербального общения в английской культуре. Сегодня исследования феномена улыбки осуществляется в рамках лингвокультурологии [1], лексикологии [2], социолингвистики [3], перевода [4], психологии [5; 6].

Целью работы является установление способов актуализации улыбки как средства невербальной коммуникации в произведениях английских писателей.

В соответствии с поставленной целью ставятся следующие задачи:

1. установить способы образования улыбки;
2. рассмотреть взаимодействие улыбки с другими средствами коммуникации;
3. выделить лингвистические средства репрезентации улыбки.

Актуализация улыбки, то есть её воспроизводимость, в художественных текстах рассматривается в работе посредством описательного метода, включающего наблюдение и интерпретацию. Материалом для статьи послужили произведения английских писателей XIX – XX вв. (Г. Грин, Дж. Голсуорси, М. Бирбом, Д. Лоуренс, Д. Лодж, У.С. Мозм и К. Мэнсфилд).

Невербальное общение определяется, как общение без помощи слов, которое часто возникает бессознательно. Особенностью невербального языка является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания, и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному, вербальному каналу общения [7].

Из всех средств мимика является наиболее универсальным и эффективным средством невербальной коммуникации. Она способна выразить различные эмоциональные состояния и реакции: печаль, счастье, сочувствие, отвращение, гнев, удивление, страх и презрение. Под мимикой понимаются изменения, которые можно наблюдать на лице человека: не только черты лица, движения глаз и направление взгляда, но и психосоматические процессы, например, поблдение лица [8].

Улыбка относится к одному из мимических средств невербальной коммуникации.

В английском толковом словаре Cambridge English Dictionary улыбка трактуется, как «радостное или дружелюбное выражение на лице, когда уголки рта слегка приподнимаются так, что можно увидеть зубы» [9].

Американские исследователи Джерард Ниренберг и Хенри Калеро в книге «How to Read a Person Like a Book», посвященной жестам, выделяют три вида улыбки: simple smile, upper smile и broad smile. Здесь авторы отмечают, что улыбка «не всегда может ассоциироваться со счастливыми моментами» [10].

В языковом плане улыбка выражается в английском языке как эмоциональными, так и неэмоциональными лексическими единицами: существительным *smile*, глаголом *to smile*, либо их синонимичными выражениями *curl*, а также *'grin 'to give a big smile'*, *beam 'to give a big happy smile for a long time, because you are very pleased or proud'*.

Анализ примеров показывает, что улыбку персонажей художественных произведений можно определить по способу образования: на лице, глазах, губах.

Matthew saw the dead, beautiful composure of his wife's face, and instantly, something leaped like laughter in the depths of him, he gave a little grunt, and an extraordinary smile came over his face [11].

В рассказе Д. Лоуренса «Smile» Мэтью, главного героя произведения, при виде красивого выражения на мертвом лице жены, охватывает неожиданный приступ смеха, который он всеми силами пытается подавить. При этом на лице у Мэтью появляется странная улыбка.

Ramsay leaned forward. He gave us all a look and a smile flickered in his eyes. "That's a pretty chain of Mrs. Ramsay's, is not it?" [12].

В рассказе У.С. Мозма автор отмечает улыбку, промелькнувшую во взгляде Мистера Рэмзи перед тем, как он задаст вопрос своему оппоненту во внезапно вспыхнувшем споре.

"Oh, Elmer, you can't bet on a certainty," said Mrs. Ramsay. She had a little smile on her lips and her tone was gently deprecating [12].

В следующем примере из того же рассказа У.С. Мозма автор подчеркивает, слабо выраженную улыбку, которая появилась на губах Миссис Рэмзи.

Согласно И.Н. Горелову, улыбка как средство невербальной коммуникации «может либо дополнять и усиливать словесное общение, либо ему противоречить и ослаблять». [13]. Улыбка как средство невербальной коммуникации также обладает свойством сочетаться с другими невербальными средствами. Рассмотрим примеры описания улыбки, в которых она сочетается с другими средствами невербальной коммуникации:

A drop, black when it left his heart, suffused his eye behind the monocle; his smile curled bitterly; he said: "Not at all, thanks! Why?" [14].

Горькая улыбка Мистера Кейстера, персонажа рассказа «The Broken Boot» Дж. Голсуорси, выражает эмоции героя, связанные с его переживаниями. В его глазах сначала появляется слеза, которую ему удается скрыть за моноклем, но его эмоции выдает улыбка, дрогнувшая на его лице. При этом вербально он пытается выразить противоположные чувства.

"One can't pity anyone who amuses one as much as you amuse me," I answered. A spot of colour appeared on Louise's pale cheeks and though she smiled her eyes were hard and angry [12].

В новелле У.С. Мозма Луиза улыбается герою в ответ на его нападки. Он пытается вывести ее из себя, чтобы изобличить ее. Критику Луиза воспринимает спокойно – она снова улыбается в ответ. Но ее настоящие чувства выдают выступивший на щеках румянец и тяжелый, полный злобы взгляд. Таким образом, в этой ситуации улыбка вступает в противоречие с другими мимическими средствами, главным образом со взглядом, который ей не удается проконтролировать.

He beamed whenever she came in. He clasped his hands; he was so gratified he could scarcely speak [15].

Героиня рассказа «A Cup of Tea» К. Мэнсфилд, Розмэри любит часто ходить по магазинам. Когда она заходит в один из них, ее встречает знакомый продавец с лучезарной улыбкой. Такая улыбка – признак, наивысшей доброжелательности и симпатии. Автор использовал глагол «to beam», который переводится, как «излучать», «сиять», «лучезарно улыбаться». Кроме того, улыбка продавца сопровождается жестом – складыванием кистей рук.

При этом его настолько переполняют чувства преданности и благодарности Розмари, что он едва может говорить.

There was a long pause. One of us, with a nod and a forced smile at the traveler, said "Well!" The nod, the smile and the unmeaning monosyllable were returned conscientiously [16].

В повести Макса Бирбома «Seeing People Off» молодые люди прощаются на вокзале с одним другом, который собирается в путешествие. Здесь неискренняя улыбка выражает чувство неловкости. Она сопровождает другое невербальное средство – кивок головы. Так как друзья не знают, как себя вести в данной ситуации, все чувствуют себя стесненно: наступают длинные паузы, ее пытаются заполнить несвязными фразами и жестами, вроде улыбки и кивков. Улыбка здесь вынужденная, искусственная; она используется с целью сгладить неловкость ситуации. В ответ уезжающий друг тоже усердно кивает головой и улыбается.

Из приведенных примеров видно, что улыбка чаще используется самостоятельно, сочетается с жестом (голова, рука), взглядом (глаза) и речью, в результате которой может произойти усиление (дополнение) выражения, либо его ослабление (противоречие).

Для описания улыбки литературных персонажей писатели используют различные выразительные и стилистические средства.

Herr Winkler's smile faded. "I do not think we specified that [17].

В романе Д. Лоджа «Nice Work», во время заключения сделки у господина Винклера пропадает улыбка с лица, связи с тем, что ему не понравилось навязываемое Вилкоком условие договора. Автор обратился к метафоре, чтобы выразить постепенное исчезновение улыбки с лица торговца.

Mr. Kelada flashed an oriental smile at me. "Whiskey and soda or a dry martini, you have only to say the word [12].

Использование эпитета *oriental* 'восточный', демонстрирует пренебрежительное отношение героя-рассказчика к своему компаньону. Ему не нравится чрезмерное желание Мистера Келада всем угодить и его стремление казаться тем, кем он, по мнению рассказчика, в действительности не является.

"I might." Charles smiled his feline smile. "Why shouldn't I be a shadow too?" [17]. Эпитет «feline» (кошачий, хитрый) подчеркивает черты характера Чарльза, молодого человека Робин Пенроуз, который ищет легкой наживы.

"I'm afraid so. Marking essays, you know. I'm always behind. Thanks for the lovely lunch", she said to Marjorie, who gave a watery smile in acknowledgement [17].

Улыбка, описанная с помощью эпитета «watery» (вялый, бледный, скучный) принадлежит Марджори, жене Виктора

Уилкокса, которую она адресовала Робин Пенроуз. Данное пояснение к мимическому средству является ключевым, так как благодаря этому, читатель может узнать об антипатии Марджори по отношению к молодой преподавательнице.

The colonel knew perfectly well the meaning of the question-it was usually put at about this stage of the conference, but he paused, pointer raised with a kind smile like a popular schoolmaster, until it was interpreted [18].

В этом фрагменте из романа Г. Грина «The Quiet American» улыбка молодого французского полковника, выступающего на пресс-конференции перед иностранными журналистами, описывается в структуре сравнения. Рассказчик сравнивает его со школьным учителем, который пользуется популярностью среди учеников, на основании того, что полковник держит в руках указку и тепло улыбается присутствующим.

The captain interpreted with care, even to the phrase, "cartes de Noel." The colonel gave us a wintry smile [18].

Данный отрывок представляет собой продолжение предыдущей ситуации в романе Г. Грина. Настроение полковника меняется и его улыбка становится иной. Эпитет «wintry» можно перевести, как «ледяной», «холодный».

"Exhaust intact," I said, and he smiled brightly, neatly, efficiently, a military abbreviation of a smile [18].

В этом примере мы можем наблюдать конвергенцию стилистических приемов, представленную перечислением наречий (**brightly, neatly, efficiently**) и перифразом (**a military abbreviation of a smile**), сочетание которых придает фрагменту ритм.

В произведениях английских писателей при описании улыбки персонажей используются такие средства, как эпитет (*oriental, feline, watery, wintry*), метафора (*smile faded*), сравнение (*like a popular schoolmaster*), а также конвергенция (*he smiled brightly, neatly, efficiently, a military abbreviation of a smile*).

Улыбка – это мимическое движение мышц лица, выражающее широкий спектр эмоциональных состояний человека. Она может быть выражена во взгляде, на губах, на лице и может сочетаться с жестами, кивком головы и взглядом. Улыбка может быть передана различными нейтральными и выразительными языковыми средствами.

Улыбка может быть разной: доброй, холодной, странной и горькой. Она может появиться и исчезнуть, промелькнуть.

Анализ приведенных примеров позволяет сделать вывод, что описание улыбки как средства невербальной коммуникации в художественных текстах усиливает эти тексты и образы персонажей, а также дополняет наши знания о невербальной коммуникации.

Библиографический список

1. Брыксина И.Е., Сафوشيная З.М. Изучение феномена улыбки в русской, французской и американской лингвокультурах как аспект межкультурного образования будущих лингвистов – преподавателей. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XII Международной научно-практической конференции* Интернет-конференции. Тамбов: 2016: 106 – 111.
2. Адамчук Т.В. Семантика улыбки в англоязычном художественном тексте. *Вестник Мордовского университета*. 2008; Выпуск 3: 113 – 115.
3. Чыпсымаа О.О. Улыбка как часть профессиональной коммуникации (социолингвистический аспект исследования феномена улыбки). *Вестник Тульского государственного университета. Социальные и Гуманитарные Науки*. 2017; Выпуск 1 (30): 178 – 183.
4. Александрович Н.В. Концепт Smile / «Улыбка» В Романе Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» (Оригинал И Переводы). *Гуманитарные исследования*. 2009; 1: 30 – 35.
5. Perron M., Roy-Charland A., Chamberland J., Bleach C., Pelot A. Differences between traces of negative emotions in smile judgment. *Motivation & Emotion*. Jun 2016, Vol. 40 Issue 3: 478 – 488.
6. Rychlowska M., Jack R.E., Garrod, Oliver G.B., Schyns Ph.G., Martin J.D., Niedenthal P.M., Functional Smiles: Tools for Love, Sympathy, and War. *Psychological Science* (0956-7976). Sep2017, Vol. 28 Issue 9: 1259 – 1270.
7. Бороздина Г.В. *Психология делового общения: учебное пособие*. Г.В. Бороздина. Москва: ИНФРА, 2000.
8. Биркенбил В. *Язык интонации, мимики, жестов*. Санкт-Петербург: Питер: 1997.
9. Cambridge University Press, 2017. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/smile>
10. Nierenberg G.I., Calero H.H., *How to Read a Person Like a Book*. Barnes & Noble Digital, New York, 2001: 135.
11. Lawrence D.H. *Smile. The Woman Who Rode Away, and Other Stories*. Australia: University of Adelaide, 2015: 4.
12. Maugham W.S. *Sixty-Five Short Stories*. Heinemann/Octopus, London, 1988.
13. Горелов И.Н. *Невербальные компоненты коммуникации*. Москва: Наука, 2006.
14. Galsworthy J. *The Broken Boot. Английский рассказ XX века*. Сборник 2. Н.А. Самуэльян. 5 изд., перераб. Москва: «Менеджер», 2000: 27 – 32.
15. Mansfield K.A *Cup of Tea. Английский рассказ XX века*. Москва: Издательство «Менеджер», 2000: 39 – 46.
16. Beerbohm M. *Seeing People Off*. Available at: <http://www.readcentral.com/chapters/Max-Beerbohm/Yet-Again/003>
17. Lodge D. *Nice Work*. Harmondsworth: Penguin, London, 1989.
18. Graham Greene. *The Quiet American*. Penguin Books, London, 1991.

References

1. Bryksina I.E., Safoshina Z.M. Izuchenie fenomena улыbki v russkoj, francuzskoj i amerikanskoj lingvokul'turah kak aspekt mezhkul'turnogo obrazovaniya buduschih lingvistov – prepodavatelej. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie buduschego specialista: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* Internet-konferencii. Tambov: 2016: 106 – 111.
2. Adamchuk T.V. Semantika улыbki v angloyazychnom hudozhestvennom tekste. *Vestnik Mordovskogo universiteta*. 2008; Vypusk 3: 113 – 115.

3. Chypsmaa O.O. Ulybka kak chast' professional'noj kommunikacii (sociolingvisticheskij aspekt issledovaniya fenomena ulybki). *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'nye i Gumanitarnye Nauki*. 2017; Vypusk 1 (30): 178 – 183.
4. Aleksandrovich N.V. Koncept Smile / «Ulybka» V Romane F.S. Ficdzheral'da «Velikij G'etsbi» (Original I Perevody). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2009; 1: 30 – 35.
5. Perron M., Roy-Charland A., Chamberland J., Bleach C., Pelot A. Differences between traces of negative emotions in smile judgment. *Motivation & Emotion*. Jun 2016, Vol. 40 Issue 3: 478 – 488.
6. Rychlowska M., Jack R.E., Garrod, Oliver G.B., Schyns Ph.G., Martin J.D., Niedenthal P.M., Functional Smiles: Tools for Love, Sympathy, and War. *Psychological Science* (0956-7976). Sep2017, Vol. 28 Issue 9: 1259 – 1270.
7. Borozdina G.V. *Psichologiya delovogo obscheniya: uchebnoe posobie*. G.V. Borozdina. Moskva: INFRA, 2000.
8. Birkenbil V. *Yazyk intonacii, mimiiki, zhestov*. Sankt-Peterburg: Piter: 1997.
9. Cambridge University Press, 2017. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/english/smile>
10. Nierenberg G.I., Calero H.H., *How to Read a Person Like a Book*. Barnes & Noble Digital, New York, 2001: 135.
11. Lawrence D.H. *Smile. The Woman Who Rode Away, and Other Stories*. Australia: University of Adelaide, 2015: 4.
12. Maugham W.S. *Sixty-Five Short Stories*. Heinemann/Octopus, London, 1988.
13. Gorelov I.N. *Neverbal'nye komponenty kommunikacii*. Moskva: Nauka, 2006.
14. Galsworthy J. *The Broken Boot. Anglijskij rasskaz XX veka*. Sbornik 2. N.A. Samu'el'yan. 5 izd., pererab. Moskva: «Menedzher», 2000: 27 – 32.
15. Mansfield K. *A Cup of Tea. Anglijskij rasskaz XX veka*. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher», 2000: 39 – 46.
16. Beerbohm M. *Seeing People Off*. Available at: <http://www.readcentral.com/chapters/Max-Beerbohm/Yet-Again/003>
17. Lodge D. *Nice Work*. Harmondsworth: Penguin, London, 1989.
18. Graham Greene. *The Quiet American*. Penguin Books, London, 1991.

Статья поступила в редакцию 30.11.17

УДК 811.161.1

V.M. Shaklein, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian Language and Teaching Methods, RUDN University, Moscow, E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

Zhu Jinling, postgraduate student of the Department of Russian Language and Teaching Methods, RUDN University, Moscow, E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

INTERDISCIPLINARY DETERMINATION OF TOLERANCE IN THE ASPECT OF LINGUOCULTURE. This article deals with the problems of interpretation of the concept of "tolerance". Analyzed values and the use in the process of interpreting different areas and in different scientific schools. The role and importance of tolerance as a communicative rules in the aspect of culture. On the basis of the conducted analysis the author formulates the basic characteristics of linguistic analysis, it is proposed to explore the extended meaning and effect of tolerance in communication. The authors conclude that tolerance against playing the role as "buffering" when pitting the old and new items, the influence of alien culture on local culture, confluence of nationalities, acceptance and recognition of the existence of someone else's religion, and other. Tolerance is a term that means he understood and self-regulation when pitting the different ideologies, different lifestyles, different manners of speech.

Key words: tolerance, lenient, acceptance, self-control, communication.

В.М. Шаклеин, доктор филологических наук профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

Чжу Цзиньлин, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

В данной статье рассмотрены проблемы толкования понятия «толерантность». Проанализированы значения и использование в процессе толкования различных сферах и в различных научных школах. Выявлена роль и важность толерантности как коммуникативные правила в аспекте лингвокультуры. На основе проведенного анализа автором формулируются основные характеристики лингвистического анализа, предлагается изучить расширенную значимость и эффект толерантности в коммуникации. Авторы делают вывод о том, что толерантность в отношении играет роль как «буферизация» при столкновении старых и новых предметов, влиянии чужеземной культуры на локальную культуру, слиянии национальностей, принятии и признании существования чужой религии, и прочих. Толерантность представляет собой лингвокультурный термин, который означает понимание и саморегулирование при столкновении разных мировоззрений, разных образов жизни, разных манер речи.

Ключевые слова: терпимость, снисходительность, принятие, самоконтроля, коммуникация.

Толерантность никогда не теряет своей актуальности как основополагающая составляющая часть жизни человека, и поэтому ученых из многих стран изучают ее на своем языке. Самое слово «толерантность» для большинства носителей русского языка знакомое, а его глубокое понятие и концепт не являются общеизвестным.

В современном обществе обсуждение о толерантности стало более и более популярно, в том числе, ее употребленные сферы, ее статус в потребленной сфере, ее роль в определенном контексте, и т.д.

Для обширного понятия «толерантность», нам следует рассматривать её с помощью словарей и лингвистического толкования нескольких научных направлений.

Само слово «толерантность» в медицинской области «толерантность» определяется как «иммунологическое состояние организма, при котором он не способен синтезировать антитела в ответ на введение определенного антигена при сохранении иммунной реактивности к другим антигенам» [1, с. 1209], иным сло-

вом, здесь толерантность определяется как состояние, в котором снижается реакция организма на препарат. В биологическом энциклопедическом словаре толерантность определяется как «отсутствие или ослабление иммунологического ответа на данных антиген при сохранении иммунореактивности организма ко всем прочим антигенам», поясняется как «благодаря толерантности к собственным антигенам иммунная система здорового организма не образует антител, которые могли бы повредить клетки и ткани организма» [2, с. 864].

Вышеуказанные определения толерантности имеют в виду, что организм осознанно и целенаправленно ослабляет защиту механизма от неблагоприятной ситуации. В таком случае, организм должен «терпеть», чтобы выжить. Здесь значение «толерантность» приближается к терпению.

В социологическом аспекте «толерантность» проявляется в готовности учитывать мнение политических конкурентов, представителей других общественно-политических формаций, починенных, даже если оно не совпадает с собственной или

официально принятой линией» [3, с. 12], а с точки зрения политического плана, толерантность «характеризуется поиском консенсуса в процессе принятия социально-политических решений, затрагивающих интересы разных слоев, структур, государств, индивидуумов в отношении лиц, облеченных социальной властью, занимающих политические и административные должности» [3]. Отсюда видно, что толерантность как мягкая сила, ослабляет напряженность противоречия, балансирует интересы разных сторон и доминирует согласие, иными словам, группы-участники в политической деятельности условно терпят частичные несогласия и сохраняют свои аспекты, отличающие от других сторон в приемлемом диапазоне на основании толерантности, чтобы достичь согласия.

В «Словаре-справочнике по социальной работе» толерантность – это «признание правомерности культурных, религиозных, расовых и прочих различий между индивидами, группами и социальными общностями, терпимое отношение к проявлениям несхожести во внешнем виде, поведении, ценностных ориентациях и т.д. других людей» [4, с. 424]. По сравнению с понятием толерантности в Учебном социологическом словаре с английскими и испанскими эквивалентами, здесь толерантность целенаправлена на признание и уважение к разнообразиям.

В вышеперечисленных словарях толерантность определяется как терпение, терпимость, признание и уважение к разнообразному веществу и их статусу.

В лингвокультурном аспекте лингвисты разных направлений тоже выразили свое мнение о толерантности.

В самом деле, само слово «толерантность» окончательно вошло в русский язык и стало распространенным лишь в конце 20-ого века после принятия правительственной программы, подписанной вице-премьером В.И. Матвиенко, посвященной формированию толерантного сознания в Российском обществе. И так, «концепт толерантности в настоящее время формируется в русском языковом сознании, русская концептосфера в принципе готова его воспринять, но этот концепт еще находится в процессе становления и поэтому не имеет очерченной структуры, не может считаться общенациональным, на самом деле, глубокое понимание к толерантности «вызывает неприятие у многих носителей русского языка, особенно у лиц среднего и пожилого возраста», понятие толерантности «воспринимается лишь незначительным слоем образованного населения, большинство же носителей русского языка относится к нему негативно или отождествляет его с терпением, необходимым для перенесения боли, тягот и т.д.» [5, с. 327].

Лексикограф Д.Н.Ушаков описывает толерантность с точки зрения повседневного и обиходного поведения как «способность и умение терпеть что-нибудь чужое, мириться с чужим мнением или характером». Мы не можем полностью согласиться с ним. Его мнение склоняется к признанию положительной стороны терпимости, подчеркивает инициативно признать и принять чужое, не затрагивается границ и условий терпимости, тем более его мнение отсутствует отношения отказа.

Чтобы отчетливо пояснить термин «толерантность», мы должны рассмотреть ее с этимологической позицией. В этимологических словарях толерантность чаще понимается как терпимость.

Рассматривая этимологию терпимости, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даль выражает толерантность так: «Терпимость – терпеть что, выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать, крепиться, мужаться, держаться, стоять не изнемогая, не унывая; ожидать, выжидать чего-то лучшего, надеяться, быть кротким, смиряться, снисходить, допускать, послаблять, потакать, понаравливать, давать повадку; не спешить, не торопить, не гнать, сноравливать». Отсюда следует, что терпимость склоняется к чему, что одна сторона вынуждена признать, согласить, или мириться с чужим, а не отказывает от кое-каких несовпадающих мнений.

Мы более поддерживаем мнение В.А. Тишкова, что «Если терпение выражает чаще всего чувство или действие со стороны испытывающего боль, насилие или другие формы негативного воздействия, то терпимость заключает в себе уважение или признание равенства других и отказ от доминирования или насилия» [6, с. 12].

Взглянув на международный масштаб, в Декларации принципов толерантности, подписанной в 1995 году в Париже 185

государствами-членами ЮНЕСКО, дается более подробное определение, что это «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности». Отсюда следует, что толерантность играет роль в межкультурной коммуникации как коммуникативная норма.

С точки зрения лингвокультурологии, вышеперечисленные описания толерантности целенаправлены на поведение и отношение при столкновении конфликтов, несогласия или приемлемых образов чужой личности и культуры. Таким образом, мы можем отметить, что категории толерантность принадлежит к речевой коммуникации.

Авторы монографии «Коммуникативные аспекты толерантности» предлагают рассматривать толерантность с лингвокультурологической точки зрения как часть культурного концепта, а именно как ядро лингвокультурного поля, в которое, кроме прочего, входят слова, связанные на ассоциативном и семантическом уровне с терпимостью, терпением и ненасилием [7, с. 2000].

Согласно мнению ученых, исследование категории толерантности со стороны лингвокультурологии предполагает выделение нескольких составляющих:

1. Изучение сущности, природы и особенностей речевой коммуникации.
2. Исследование современного состояния культурно-речевой ситуации в обществе (в России).
3. Определение коммуникативных прав и обязанностей носителей языка.
4. Выработку рекомендаций «лингвистической терапии» [8, с. 22].

Если хотим разобраться в истине толерантности и правильно пользоваться ею, то мы бы могли разделить толерантность на несколько слоев для понимания. В широком смысле толерантность понимается, как правило, и ограничение для «своей стороны и чужой стороны». С точки зрения «своей стороны» в контексте русской лингвокультуры, по мере развития общества, больше и больше иностранные книги, видео, научные достижения, религия, к тому же иностранная культура принесли понимание толерантности в русское общество.

Как всем известно, иноязычными заимствованиями пользуются многочисленные медицинские термины, информационные термины, биографические термины, химические термины и другие. Такие явления можно понимать как толерантным, потому что локальная лингвокультура не отталкивала чужие, а принимала и признавала существование чужой стороны.

В тоже время, когда чужая лингвокультура «вливалась» в локальную, «чужая сторона» тоже демонстрировала большую толерантность. Существует концентрированное выражение – деловая коммуникация между разными нациями. Как пишет Р.Р. Валитова, «толерантность личности предполагает заинтересованное отношение к Другому, желание прочувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно иное, чем-то не похожее на собственное восприятие действительности» [9, с. 33–37].

Например, когда инвесторы хотят вносить инвестицию в Россию, они всегда знакомятся с русской культурой, народными традициями и речевым этикетом, пытаются выражать свои мнения как можно правильно, чтобы избежать недоразумения и достигнуть согласия при собеседовании. Как отмечает А.Г. Асмолов, толерантность – это норма современной цивилизации, определяющая как ценность «право человека быть иным» [10, с. 294]. Здесь толерантность представляет себя как активную нравственную позицию человека, к тому же возможность и сказать «нет». Отсюда следует, что толерантность определяется как уважение к Другой стороне, невмешательство в её образ жизни, и относиться безразлично к её судьбе.

Обобщая все точки зрения о понятии толерантности, наблюдается то, что толерантность в отношении проявляет себя как «смеситель» и «буферизация» при столкновении старых и новых предметов, влиянии чужеземной культуры на локальную культуру, слиянии национальностей, принятие и признание существования чужой религии, и прочих. По нашему мнению, толерантность представляет собой лингвокультурный термин, означающий понимание и саморегулирование при столкновении разных мировоззрений, разных образов жизни, разных манер речи и так далее.

Библиографический список

1. *Большой энциклопедический словарь*. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Большая российская энциклопедия. 1997, с. 1209.
2. *Биологический энциклопедический словарь*. Гл. ред. М.С. Гиляров. – 2-е изд. исправл. – Москва, 1989.
3. *Учебный социологический словарь с английскими и испанскими эквивалентами*. Под ред. С.А. Кравченко. Москва, 2001.
4. *Словарь-справочник по социальной работе*. Под ред. д-ра ист. наук проф. Е.И. Холодовой. Москва, 1997.
5. Стернин И.А. Толерантность и коммуникация // *Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности*: коллективная монография. Москва, 2005.
6. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах. *Толерантность и культура традиция*. Москва, 2002.
7. Стернин И.А., Шилихина К.М. *Коммуникативные аспекты толерантности*. Воронеж, 2000.
8. Купина Н.А., Михайлова О.А. лингвистические проблемы толерантности. *Мир русского слова*. 2002; № 5: 22 – 27.
9. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? *Вестник Московского Университетата*. 1996; № 1: 33 – 37. Сер. 7. Философия.
10. Асмолов А.Г. *На пути к толерантному сознанию*. Общ. ред. А.И. Доватура. Москва, 1984.

References

1. *Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. – 2-e izd., pererab. i dop. – Moskva: Bol'shaya rossijskaya 'enciklopediya. 1997, s. 1209.
2. *Biologicheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Gl. red. M.S. Gilyarov. – 2-e izd. ispravl. – Moskva, 1989.
3. *Uchebnyj sociologicheskij slovar' s anglijskimi i ispanskimi 'ekvivalentami*. Pod red. S.A. Kravchenko. Moskva, 2001.
4. *Slovar'-spravochnik po social'noj rabote*. Pod red. d-ra ist. nauk prof. E.I. Holostovoj. Moskva, 1997.
5. Sternin I.A. Tolerantnost' i kommunikacija // *Filosofskie i lingvokul'turologicheskie problemy tolerantnosti*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2005.
6. Tishkov V.A. Tolerantnost' i soglasie v transformiruyuschih obschestvah. *Tolerantnost' i kul'tura tradiciya*. Moskva, 2002.
7. Sternin I.A., Shilikhina K.M. *Kommunikativnye aspekty tolerantnosti*. Voronezh, 2000.
8. Kupina N.A., Mihajlova O.A. lingvisticheskie problemy tolerantnosti. *Mir russkogo slova*. 2002; № 5: 22 – 27.
9. Valitova R.R. Tolerantnost': porok ili dobrodetel'? *Vestnik Moskovskogo Universitetata*. 1996; № 1: 33 – 37. Ser. 7. Filosofiya.
10. Asmolov A.G. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu*. Obsch. red. A.I. Dovatura. Moskva, 1984.

Статья поступила в редакцию 22.11.17

УДК 81'23

Svinchukova E.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: elena-neutral2@rambler.ru

FAMILY IN RUSSIAN AND TATAR CULTURES (PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS). Family as a value and reflection of a particular society with a definite culture has been an object of numerous studies in various spheres of science. It is a family, where a person gets his first and the most important notions of the world. The way parents teach a baby to perceive the reality and the knowledge and skills they give him make tremendous contribution on all his future life. Relations between members of a family may differ. Observing to what extent family members are close to each other, and what relations and the authority of the family are on the whole, the researcher studies the stability of cultural information transported from one generation to another. The object of the paper is the associative field of "a family" in four different groups of responders: Russian people in Russia (more than 20 years ago), Russian people living now in the European part of Russia, Tatars in Tatarstan, and Russians living in Tatarstan. The main task is to compare the image of a family of Russians from European Russia and from Tatarstan, finding the similarities and the differences of their linguistic consciousness (so called regional linguistic consciousness). The work also monitors how the place of living influences the contents of national linguistic consciousness.

Key words: regional linguistic consciousness, associative experiment, linguistic consciousness, semantic pattern.

Е.Г. Свинчукова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Институт языкознания РАН, г. Москва, E-mail: elena-neutral2@rambler.ru

ОБРАЗ СЕМЬИ В РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ КУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ)

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-34-14007а(ц).

Семья как ценность является отражением состояния конкретного общества с определённой культурой. Она является объектом исследования ученых из различных областей знаний. В семье формируются первые, а значит и самые главные, представления человеку об окружающем мире. Отношения между членами семьи могут складываться по-разному. И в зависимости от тесноты контактов между родственниками и авторитета семьи как социальной структуры можно строить предположения о том, насколько устойчива передаваемая из поколения в поколение культурная информация.

Объектом исследования в нашей статье является ассоциативное поле «семья» в четырех разных группах испытуемых: русские россияне (1988 – 1998 годы), русские европейской части России (2008 – 2011 годы), татары в Татарстане и русские в Татарстане. Целью является сравнение представлений о семье у русских на Европейской части России в разные годы и у русских в Татарстане, через которые можно выявить общие и отличные компоненты языкового сознания (так называемое региональное языковое сознание) и понять, влияет ли место проживания на содержание национального языкового сознания и меняется ли это содержание со временем.

Ключевые слова: региональное языковое сознание, ассоциативный эксперимент, семантический гештальт.

Введение

«Семья» как группа родственных людей, живущих вместе или группа людей, объединённых общими интересами, согласно Большой Советской Энциклопедии [1] характеризуется общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. Из этого определения можно сделать вывод о том, что у членов семьи должна наблюдаться некая общность: как в плане биологических, так и социальных характеристик. По нашему мнению, именно по представлению человека о семье как

о ценности можно сказать многое о его приобщённости к культуре своего народа. Ведь семья может как стараться передать культуру предков, так и не заботиться о преемственности поколений. В этой связи, интересно сравнить, насколько схоже или отлично представление о семье у русских на Европейской части России и в Татарстане, существует ли вообще какая-то разница, ведь респонденты этих групп относятся к русской нации, разговаривают на одном языке. Кроме того, мы попытаемся рассмотреть

ассоциативное поле «семья» в представлении татар, живущих в Татарстане.

Традиционное представление о семье в русской культуре

Основными типами русской семьи в разные эпохи были:

- семьи простые, малые, состоящие из двух поколений родственников по прямой линии (родители – дети)
- семьи сложные, объединявшие по 2-3 или 4 поколения родственников по прямой и боковой линиям (патриархальная семья)
- семьи складнические, договорные, семейные кооперации, объединяющие не обязательно родственников, но и неродных людей, вызванные хозяйственными потребностями [2, с. 416].

Семья в глазах землевладельца считалась первым условием благосостояния, такое воззрение исходило из функций семьи крестьян – обеспечении преемственности многовековых знаний, опыта, народной культуры последующим поколениям. «Брак считался моральным долгом» [2, с. 419]. В городах дело обстояло несколько иначе. Финансовая и бытовая самостоятельность российских горожанок «породила у некоторых из них иллюзию необходимости расторжения (а не сохранения и упрочнения) брака в случае его конфликтности» [2, с. 464 – 465]. Кроме того, в настоящее время отмечается главенствующая роль женщины в семье, которая объясняется высоким уровнем образования и финансовой независимостью.

Традиционное представление о семье в татарской культуре

В татарской культуре принято отношение к браку как к священной обязанности мусульманина. При этом, брачный выбор осуществляется родителями среди представителей своего социального круга.

Помимо этого в сельской местности предпочтительна возрастная очередность вступления в брак среди братьев и сестер. Однако, за последние 40 лет наблюдается тенденция «омолаживания» брака (т. е. понижение брачного возраста). Важными качествами для женщины в семейной жизни считаются доброта и

заботливость, а для мужчины – решительность и самостоятельность. [3, с. 330].

Сын для татар является продолжением рода, поэтому рождение сына – желаемое событие. Кроме того, у татар наблюдается сдержанность в общении родителей с детьми (особенно со стороны отца).

Интересно отметить высокую ценность образования и образованности среди мальчиков и девочек в равной степени. Причем для девочек хорошее образование рассматривается как приданое.

Согласно статистическим данным татарская семья довольно устойчива (уровень разводов в 1,5 – 2 раза ниже, чем в среднем по РФ).

Родственники часто общаются друг с другом, и высок уровень взаимопомощи всем членам «большой» семьи. Таким образом, даже дальние родственники считаются частью семьи и участвуют в важных для семьи ритуалах (свадьба, похороны).

Несмотря на всемирные процессы глобализации, согласно авторам, в последние годы наметилась тенденция к возрождению национальной татарской культуры в искусстве, музыке, литературе [3, с. 410].

Материалы и методика

Для анализа ассоциативного поля «семья» мы будем использовать данные свободных ассоциативных экспериментов, проведенных в разных частях России среди представителей русской культуры и среди представителей татарской культуры, живущих в Татарстане.

Рассмотрим ответы в четырех группах испытуемых: русские в России (по данным «Русского ассоциативного словаря» – РАС), русские на Европейской части России (ЕВРАС), татары на татарском (ТТ) и русские в Татарстане (ТР). Единичные реакции нами не учитывались, а процент остальных приведенных реакций рассчитывался от общего числа ответов (с учетом единичных).

Для анализа экспериментального материала мы исполь-

Таблица 1

Частотные реакции в трёх группах русских и группе татар на стимул «семья»

РАС (1988-1998 гг.)	ЕВРАС (2008-2011 гг.)	Татарстан татары (на татарском) (2016 г.)	Татарстан русские (2016 г.)
Большая 13%; дружная 10%; дети 5,9%; дом, моя 4,3%; и школа 3,5%; школа 2,7%; мама 2,2%; крепкая 1,9%; счастливая 1,7%; любовь, распалась, ячейка 1,6%; муж 1,3%; родная 1,1%; дружба, многодетная, очаг, ячейка общества 0,95%; брак, наша, хорошая 0,8%	дом 9,7%; моя 7,8%; дети 6,1%; большая 5,8%; мама 4,1%; любовь 4%; дружная, родные 3,5%; родители 3,2%; счастье 2,8%; крепкая, счастливая, ячейка 1,9%; любимая 1,5%; близкие, очаг, родная, уют 1,1%; родня, родственники 0,9%	Родные 10,9% Любовь 6,4% Большая, дети, моя, счастье 4,5% Близкие, дружная, мама 3,6% Главное, дом, любимая, радость, родители, родственники 2,7% Близкая, тепло, уют 1,8% Вместе, гордость, грусть, дерево, дома, друга, жизнь, институт, крепкая, круг, любимые люди, любить, люди, мама и папа; мама, папа; мама, папа, брат и я; мама, папа, брат, сестра и т.д.; мое, мое всё, мои, мы, одна, опора, поможет, понимание, родина, родная, родное, родня, самое важное, создать, спокойствие, счастливый, червей 0,9%	Дом 10% Большая, главное, любовь 7,5% Любимая, родные 5%, Близкие, важно, важное, вечно, вместе, гнездо, дети, дома, дорожка, дружба, друзья, крепкая, лучшая, одна, полная, радость, родители, родной запах, сила, смысл, счастье, тепло, ценность 2,5%

Таблица 2

Ответы на стимул «семья» по данным РАС

человек	объект	действие	характеристика		
			положительная	отрицательная	нейтральная
дети 5,9%	Дом 4,3%	Любовь 1,6%	дружная 10%		Большая 13%
мама 2,2%	школа 2,7%	Распалась 1,6%	крепкая 1,9%		Многодетная 1%
муж 1,3%	Очаг 1%	Дружба 1%	счастливая 1,7%		
		Брак 0,8%	родная 1,1%		
			хорошая 0,8%		
Всего: 9,4%	8%	5%	15,5%	0%	14%

Эго: моя 4,3%; наша 0,8%

ФЕ: и школа 3,5%; ячейка 1,6%; ячейка общества 1%.

зуем метод построения «семантического гештальта», предложенный Ю.Н. Карауловым. По мнению ученого, «семантический гештальт» отражает особую внутреннюю семантическую организацию состава ассоциативного поля и характеризует поле «как единицу знания о мире, соотнося его строение с отраженной в нем структурой реальности [4, с. 194]. Семантический гештальт складывается из нескольких зон, которые объединяют типичные для данного языкового сознания признаки предмета или понятия, соответствующего имени поля (= стимулу)». Вслед за нашими коллегами [5; 6] будем выделять следующие основные зоны: человек, объект, действие, характеристика (положи-

тельная, отрицательная и нейтральная); и две дополнительные зоны: эго-зона и устойчивые словосочетания (т.е. фразеологические единицы). В зону «характеристика» мы включали разные части речи содержащие эмоциональный компонент. В качестве «действия» мы рассматривали разные формы глаголов и отглагольные существительные, обозначающие состояние или деятельность.

Проанализируем данные, полученные в ходе ассоциативного эксперимента в Республике Татарстан, и сравним их с данными РАС и ЕВРАС.

Результаты

Таблица 3

Ответы на стимул «семья» по данным ЕВРАС

человек	объект	действие	характеристика		
			положительная	отрицательная	нейтральная
Дети 6,1%	Дом 9,7%	Любовь 4%	Дружная 3,5%		Большая 5,8%
Мама 4,1%	Очаг 1,1%	Брак 0,7%	Счастье 2,8%		
Родные 3,5%	Общество 0,4%	Жизнь 0,7%	Крепкая 1,9%		
Родители 3,2%		Достала 0,4%	Счастливая 1,9%		
Близкие 1,1%		Забота 0,4%	Любимая 1,5%		
Родня 0,9%		Нет 0,4%	Родная 1,1%		
Родственники 0,9%			Уют 1,1%		
Люди 0,7%			Главное 0,7%		
Отец 0,7%			Тепло 0,7%		
Жена 0,6%			Крепость 0,6%		
Все 0,4%			Радость 0,6%		
Мама, папа, я 0,4%			Вместе 0,4%		
Муж 0,4%			Идеал 0,4%		
Ребенок 0,4%			Спокойствие 0,4%		
			Хорошая 0,4%		
Всего: 23,4%	11,2%	6,6%	18%	0%	5,8%

ЭГО: Моя 7,8%; Я 0,4%.

ФЕ: Ячейка 1,9%; Ячейка общества 0,7%; Сок 0,6%; 7-я 0,6%; В сборе 0,6%.

Таблица 4

Ответы на стимул «семья» в группе Татары (перевод с татарского)

человек	объект	действие	характеристика		
			положительная	отрицательная	нейтральная
Родные 10,9%	Дом 2,7%	Любовь 6,4%	Счастье 4,5%	Грусть 0,9%	Большая 4,5%
Дети 4,5%	Дерево 0,9%	Жизнь 0,9%	Дружная 3,6%		
Близкие 3,6%	Институт 0,9%	Любить 0,9%	Главное 2,7%		
Мама 3,6%	Круг 0,9%	Понимание 0,9%	Любимая 2,7%		
Родители 2,7%	Родина 0,9%		Близкая 1,8%		
Родственники 2,7%	Дерево 0,9%		Тепло 1,8%		
Друга 0,9%	Червей 0,9%		Уют 1,8%		
Любимые люди 0,9%			Вместе 0,9%		
Люди 0,9%			Гордость 0,9%		
Мама, папа 0,9%			Крепкая 0,9%		
Мама и папа 0,9%			Опора 0,9%		
Родня 0,9%			Родная 0,9%		
			Родное 0,9%		
			Самое важное 0,9%		
			Спокойствие 0,9%		
			Счастливая 0,9%		
Всего: 33,4%	8,1%	9,1%	24,3%	0,9%	4,5%

Эго: Мои 0,9%; Мы 0,9%; Моя 0,9%; Моё всё 0,9%; Моё 0,9%.

Таблица 5

Ответы на стимул «семья» в группе русские в Татарстане

человек	объект	действие	характеристика		
			положительная	отрицательная	нейтральная
Родные 5%	Дом 10%	Любовь 7,5%	Главное 7,5%		Большая 7,5%
Близкие 2,5%	Гнездо 2,5%	Дружба 2,5%	Любимая 5%		
Дети 2,5%	Родной запах 2,5%	Дома 2,5%	Важно 2,5%		
Друзья 2,5%			Важное 2,5%		
Родители 2,5%			Вечна 2,5%		
			Вместе 2,5%		
			Дорогая 2,5%		
			Крепкая 2,5%		
			Лучшая 2,5%		
			Одна 2,5%		
			Радость 2,5%		
			Сила 2,5%		
			Смысл 2,5%		
			Счастье 2,5%		
			Тепло 2,5%		
			Ценность 2,5%		
Всего: 15%	15%	12,5%	47,5%	0%	7,5%

ФЕ: Полная 2,5%.

Анализируя полученные результаты, мы можем отметить, что отношение к семье как ценности очень положительное: среди характеристик этого стимула встречается множество определений с положительной коннотацией (*главная, любимая, лучшее, важная, счастье, родная, дружная* и т.д.) и лишь одна реакция с отрицательной коннотацией в группе ТТ (*зрость*).

Интересным на наш взгляд является распределение реак-

то же время, реакция *родные* имеет большую частотность в группе ТТ, а в группах РАС, ЕВРАС и ТТ так жеважное место занимает реакция *дети*.

Реакция «любовь» чаще встречается у жителей Татарстана (ТТ – 6,4% и ТР – 7,5%), чем в РАС (1,6%) и ЕВРАС (4%).

Таким образом, мы видим, что в целом образ семьи доволь-

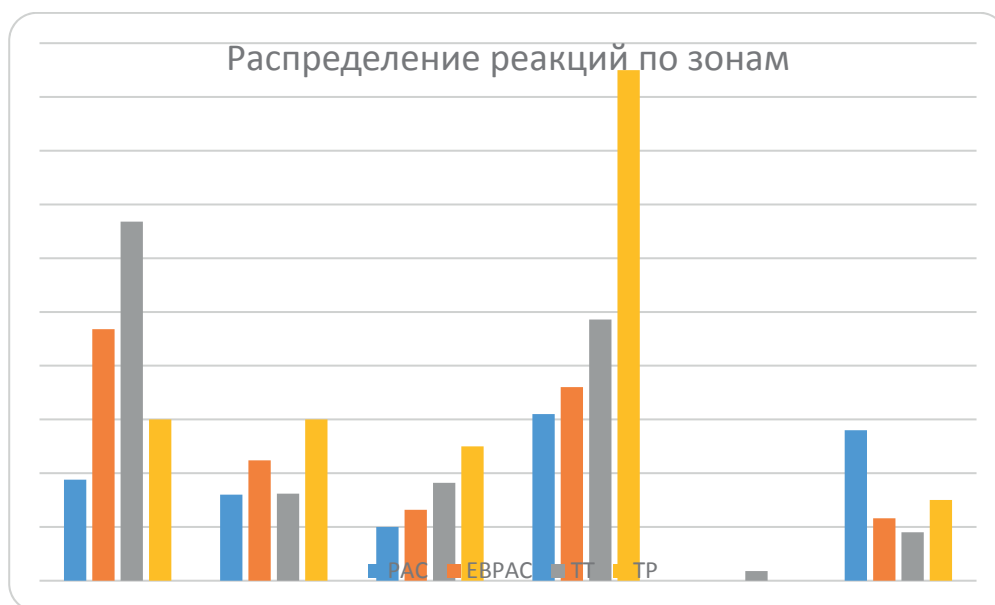


Рис. 1

ций по зонам в разных группах. Представим эти данные в виде Рисунка 1.

Как видно из рисунка 1, в группе РАС «положительная» и «нейтральная характеристики» – самые частотные ответы, в группе ЕВРАС и ТТ – зона «человек» выходит на первое место, в группе ТР – с большим отрывом лидирует «положительная характеристика».

Реакция «дом» на стимул «семья» на первом месте в группе ЕВРАС и ТР, а для татар группы ТТ семья – это скорее близкие люди: *родственники, родные, родня, мама и папа, родители*. В

но схож как у представителей русской культуры, живущих в разное время на территории России, так и у представителей разных культур, совместно проживающих на одной территории (в Республике Татарстан). Интересным для сравнения оказывается количественный показатель: то насколько часто/редко ассоциации встречаются в ответах респондентов. С этой точки зрения можно проследить, что со временем у русских размер семьи играет меньшую роль (реакция *большая*), а значение «родное место» (реакция *дом*) наоборот приобретает больший вес.

Библиографический список

1. *Большая советская энциклопедия*: в 30-ти томах. Москва, 1969 – 1978.
2. Власова И.В. Брак и семья. *Русские*. Отв. ред. Александрова В.А. Москва, 1997.
3. *Татары*. Москва: Наука, 2001.
4. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети. *Языковое сознание и образ мира*. Москва: Институт языкознания РАН, 2000: 191 – 206.
5. Уфимцева Н.В., Баясникеева О.В., Черкасова Г.А. Содержание и структура образа «закон» в языковом сознании татар-билингвов (экспериментальное исследование). *Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы развития, культурно-речевые проблемы*. ЗАОр НПП «Джангар», Элиста, 2016: 228 – 237.
6. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблемы моделирования. *Вопросы психолингвистики*. № 1(27) 2016: 238 – 249.
7. ЕВРАС: Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. *Русский региональный ассоциативный словарь* [рукопись].
8. *Русский ассоциативный словарь*: в 2 т. Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин. Москва, 2002.
9. Черкасова Г.А., Матвеев Д.Г. Информационно-справочная система «Ассоциативный пилотажный эксперимент в республиках Коми и Татарстане». Москва, 2016. Available at: http://persons.it-claim.ru/assoc_quest/words.php

References

1. *Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya*: v 30-ti tomah. Moskva, 1969 – 1978.
2. Vlasova I.V. Brak i sem'ya. *Russkie*. Отв. ред. Aleksandrova V.A. Moskva, 1997.
3. *Tatary*. Moskva: Nauka, 2001.
4. Karaulov Yu.N. Pokazateli nacional'nogo mentaliteta v associativno-verbal'noj seti. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*. Moskva: Institut yazykoznaniiya RAN, 2000: 191 – 206.
5. Ufimceva N.V., Balyasnikova O.V., Cherkasova G.A. Soderzhanie i struktura obraza "zakon" v yazykovom soznanii tatar-bilingvov ('eksperimental'noe issledovanie). *Russkij yazyk v inoyazychnom okruzhении: sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya, kul'turno-rechevye problemy*. ЗАОр НПП "Dzhangar", "Elista, 2016: 228 – 237.
6. Ufimceva N.V. Yazykovaya kartina mira: problemy modelirovaniya. *Voprosy psicholingvistiki*. № 1(27) 2016: 238 – 249.
7. EVRAS: Ufimceva N.V., Cherkasova G.A. *Russkij regional'nyj associativnyj slovar'* [rukopis'].
8. *Russkij associativnyj slovar'*: v 2 t. Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva, E.F. Tarasov, Yu.A. Sorokin. Moskva, 2002.
9. Cherkasova G.A., Matveev D.G. *Informacionno-spravochnaya sistema «Associativnyj pilotazhnyj 'eksperiment v respublikah Komi i Tatarstane»*. Moskva, 2016. Available at: http://persons.it-claim.ru/assoc_quest/words.php

Статья поступила в редакцию 29.11.17

УДК 82

Fokin A.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),E-mail: dm21225602@mail.ru**Kokorev M.V.**, postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: kokorev91@list.ru

ANTHROPOLOGICAL POETICS OF I. SURGUCHEV'S COMIC DRAMA. The authors note that humor and satire have always figured prominently in the life of the society and are given in the genre of drama. You can't always talk about how hard feeling when really struggling. Humorous works a psychological reflex that involuntarily has worked in the creative minds of many writers in the difficult years of the war. The paper studies the history of the creation a one-acting play "Two birthday, or a Magic bottle" by Ilya Surguchev. The archival depository is part of the research. An anthropological character of a comic poetic manner is identified and realized in the play. The artistic structure of jokes and special aspects of functioning of the remarks are analyzed in the text of the vaudeville.

Key words: Surguchev, drama, vaudeville, archive, war.

A.A. Фокин, д-р филол. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,E-mail: dm21225602@mail.ru**М.В. Кокорев**, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,E-mail: kokorev91@list.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЭТИКА КОМИЧЕСКОГО В ДРАМАТУРГИИ И. СУРГУЧЕВА

Авторы отмечают, что юмор и сатира всегда занимали особое место в жизни общества и реализовывались в жанрах драматургии. Невозможно всегда говорить о том, как тяжело живётся, когда действительно нелегко. Юмористические произведения – это психологический рефлекс, который непроизвольно срабатывал в творческом сознании многих писателей в тяжёлые годы войны. В статье рассматривается история создания одноактной пьесы И. Сургучева «Два именинника, или Волшебная бутылка». К исследованию привлекается архив писателя. Выявляются антропологические особенности поэтики комического, реализованные в пьесе. Анализируется художественная структура шуток, особенности функционирования реплик в тексте водевиля.

Ключевые слова: Сургучев, драматургия, водевиль, архив, война.

История не раз демонстрировала человечеству яркие примеры того, что даже в самые тяжёлые времена, в годы войн и революций, обществу необходимы были люди, способные духовно противостоять невзгодам. О юморе, как о средстве защиты, говорили многие исследователи. Д.С. Лихачёв в своём труде «Смех в Древней Руси» подчеркивал, что «ободрение смехом в самый патетический момент смертельной угрозы всегда было сугубо национальным, русским явлением» [1, с. 54]. Автор современной теории юмора И.А. Криштафович приводит прекрасный пример того, как смех и юмор могут выступить в качестве защитного механизма: «Известно, что солдаты, проводившие долгое время в окопах, в сырости и на морозе, не болели простудными заболеваниями. Они чихали, кашляли, но почти никто не попадал в госпиталь с гриппом или ОРЗ. Очевидно, в экстремальных условиях включаются подсознательные защитные механизмы, и юмор – один из них. В опасных ситуациях этот защитный механизм включается автоматически, подсознательно» [2, с. 32].

Учёный подразумевает, что смех является реализацией у человека врождённого инстинкта самосохранения. Он приравнивает его к таким чувствам, как боль и страх. В этом, наверное, и есть главное отличие юмористических произведений, которые нередко создавались с определённой целью: поднять боевой и моральный дух общества, настроить народ позитивно по отношению к власти и негативно – к врагу; либо обличить недостатки правящей верхушки и заставить иначе, под другим углом, взглянуть на недоброжелателей; либо стать орудием объединения и воцарения мира и т. д. Комические произведения зачастую рождаются как необходимость, как то, к чему народ сам приходит, что сам обнаруживает, над чем сам смеется, из чего сам может черпать надежду на жизнь. Эта надежда была необходима и рус-

ским эмигрантам, прочувствовавшим на себе тяжесть безысходности, бедности, отчуждения, тревоги и томлящей неизвестности. С особенной силой негативные реалии жизни проявились с началом Второй мировой войны.

Литературная жизнь в европейских столицах русской эмиграции (Берлине, Праге, Белграде и Париже) уже с сентября 1939 года буквально замирает. Начинаются тяжелейшие годы не только для русской литературы, но и для театра русской эмиграции.

Так как театр подразумевает под собой не только написание пьес, но и их постановку, было особенно трудно в оккупированном фашистами городе, например – Париже, донести до зрителя своё искусство через драматургию, тем более сатирическую, по причине того, что театры надолго прекратили свою работу. Лишь с осени 1941 года наблюдалось некоторое ослабление режима [3 с. 134-142]. Одним из тех, кто решился, находясь в столь тяжёлом положении, продолжать творить, радуя духовно окружающих, был писатель и драматург Илья Дмитриевич Сургучёв. В Париже он открывает свой театр под ироничным названием «Театр без занавеса». К началу сезона Сургучёвым было написано несколько произведений, в большинстве своём одноактных пьес и скетчей, одно из которых называлось «Два именинника, или Волшебная бутылка».

Текст пьесы, созданной в духе комедии dell'arte, сохранился в личном (персональном) фонде писателя в архиве российской и восточноевропейской истории и культуры Колумбийского университета (Нью-Йорк, США). Рассмотрим один из приемов, с помощью которого автору удаётся достичь комического эффекта, и попытаемся разобраться, в сути того, каким канонам создания комического он следует.

Действие пьесы происходит во Франции, в ателье бедного художника Дюпона. В самом её начале автором сделана ремарка, являющаяся не просто руководством к действию актёра или подбору реквизита, а уже первой, так необходимой и зачастую обязательной шуткой, акцентирующей внимание на появлении героя – героя, с первых же мгновений заявляющего о жанре и настроении театрального представления: «*Входит молодой Художник. В руках портфель, набитый разной едой и выпивкой*» [4, л. 1].

Данную ремарку нельзя рассматривать в качестве текстовой шутки. Она используется с расчётом на включение воображения читателя (если пьеса прочитывается, а не наблюдается из зрительного зала), на маркирование её для режиссера и актёра в постановке спектакля. Без «еды» и «выпивки» не произошло бы воплощения текста в юмор, а получилось бы простое описание обстановки – «большой, набитый доверху портфель», – что теряло бы свой вес и свою ценность, как юмористический текст. Но в комедии практически всё обязано играть роль шутливую, несуразную – даже такие неприметные вещи. Стоит только представить портфель (предмет, предназначенный для канцелярских, деловых целей), из которого выглядывает всякого рода еда и выпивка: колбаса, бутылки, хлеб и так далее. И всё это в самом начале спектакля. Приём прекрасно работает, так как заряжает зрителя на восприятие героев как смешных с первых же мгновений. Герой-художник моментально заявляет о себе, как о персонаже глуповатом, рассеянном, реплики и действия которого непременно будут вызывать смех.

Этот приём очень часто используется в современной комедии, и берётся на вооружение многими авторами, как само собой разумеющееся, но, если разобраться, корни он имеет весьма глубокие. Подобный способ обозначения героя восходит к традициям итальянской комедии dell'arte, возникшей в XVI веке. Данный вид комедийных постановок основывался на том, что герои должны были выступать в масках, что являлось отражением их роли, которые менялись от спектакля к спектаклю. То есть актёр, выходя в маске, мгновенно заявлял о своём характере, о типе персонажа, которого зрителю предстоит лицезреть.

Портфель с торчащей оттуда едой есть фактическая реализация этой самой маски, выраженная актуальными для современного театра средствами. Но если в комедии dell'arte маска служила лишь для обозначения типа героя, то здесь срабатывает ещё и смысловое наполнение этой маски, то есть шутка, раскрывающая образ – некий абсурд.

Напомним, Артур Шопенгауэр в своих работах развил эту идею в так называемую «теорию абсурда». По его мнению, смех возникает из распознавания несоответствия между физическим ожиданием и абстрактным представлением некоторых вещей, людей или действий. Успех в распознавании абсурда, осознание

несовпадения между понятием и реальным объектом есть, по Шопенгауэру, причина смеха [6]. Вещи, то есть портфель и торчащая из него еда и выпивка, не соответствуют друг другу, благодаря чему художник показывает себя таким деятелем искусства, который вместо инструментов, имеющих непосредственное отношение к его роду занятий, носит в портфеле еду. Такие персонажи – мнимые творцы – встречаются в жизни довольно часто. Шутка срабатывает уже тогда, когда зритель узнаёт этот типаж.

Подобные точки зрения высказывались во многих трудах, посвящённых юмору. По мнению историков теории литературы, эта концепция, восходит к трудам Аристотеля. Это говорит о том, что, несмотря на различие подходов к рассмотрению комизма, взгляды многих ученых сходятся именно в этом. Примером могут служить не только классические научные и философские труды, подобная мысль прослеживается и в современных работах о юморе и комизме.

Так, Greg Deap, комедийный актёр, автор и преподаватель курсов, обучающих написанию шуток в популярном на Западе, а теперь и в России, жанре Stand Up, считает, что шутка – это то, что рушит ожидаемое зрителем продолжение её начала, одно из которых является продолжением ожидаемым, а другое – привносящим новый смысл, неожиданным, авторским (Greg Deap. Step by Step to Stand-up Comedy. Los Angeles, 2000. 208 p.). В данном случае – портфель (ожидаемое продолжение: «деловой», «канцелярский») реинтерпретирован в новом, авторском, комичном смысле.

Но этот ход сам по себе как шутка не работает вне контекста. Всем известна знаменитая чеховская фраза, суть которой приобрела чуть ли не норму закона в театральных кругах: «*Если вы в первом акте повесили на стену пистолет, то в последнем он должен выстрелить. Иначе – не вешайте его*» [1, с. 206]. Как нельзя лучше это правило применимо в комедии, так как данный жанр редко предполагает обилие реквизита и декораций, несущих в себе скрытый, символический смысл или психологическую, работающую на уровне подсознания, нагрузку. В комедии, обычно, всё точно: есть предмет – есть его идейное или материальное юмористическое воплощение. Поэтому И.Д. Сургучёв в качестве ружья использует портфель, набитый едой: портфель должен «выстрелить». Сначала он «выстреливает» идейно: «*Фу, устал, черт возьми. Какая это канитель – быть именинником. Философы говорят: что случилось? Случилось то, что в день святого Федора тебе осталось жить еще на один год меньше. На один год ты постарел*» [4, л. 1]. Теперь шутка с портфелем стала более законченной и понятной.

По мнению И.А. Криштафовича, смех является выражением удовольствия, которое возникает в результате решения некой загадки. Портфель с едой – загадка; рассуждение героя об именинах – намёк на разгадку. Помимо абсурда (портфель и еда) возникает понимание наличия особой жизненной ситуации – смех усиливается. Художник вытирает пот, он весь изнеможён, ругается. Причина всему этому – прекрасное событие – именины. Далее, следуя логике комического, где последующее действие должно быть острее и смешнее предыдущего, автор разворачивает целый юмористический монолог художника, повествующего о том, почему именины – это плохо. Здесь сталкиваются два противоречия, создавая смешную форму, наполненную остроумными, интересными наблюдениями: «*Подумаешь, какое веселое событие. По логике – плакать надо. А тебе говорят – веселись. Бери свои последние су, иди вот, как я, на базар, покупай того-этого, сзывай гостей, пои их, корми, и они будут радоваться, что тебе еще на год осталось меньше жить. Где тут логика? Я вас спрашиваю: где тут логика? Где ум? Где простая деликатность?*» [4, л. 1].

После этого монолога размышления Дюпона плавно переходят совсем в другое русло: художник затрагивает прекрасное прошлое, сравнивая его с настоящим, говорит о проблемах нравственности, культуры, литературы и так далее: «*Мой дед рассказывал, положим (мой дед был известным брехуном), что в его времена фунт простой колбасы стоил тридцать сантимов. А теперь, спрошу я вас, какую холеру вы можете себе купить на тридцать сантимов? Дед рассказывал, что литр приличного Наури стоил сорок сантимов, ну а теперь какую холеру вы купите за сорок сантимов? В его время картины покупало*

государство, буржуазные богачи, картины дарили в день Ангела, в день рождения, в день первого причащения, люди имели эстетические потребности, вкус, а теперь дарят что?» [4, л. 1]. Подобные приёмы актуальны и по сей день. Большое количество современных шуток, анекдотов построено на сравнении героем прошлого и настоящего, где настоящее зачастую проигрывает. Получается своего рода сатира на современную окружающую действительность. В конкретной ситуации комизм подкрепляется ещё и тем, что переход в эту плоскость размышления совершается внезапно, без подготовки. Это становится похожим на пародирование философствования о временах и нравах, где смех вызывается эффектом неожиданности начала такого рода размышлений и подкрепляется шутками: «Вы подумайте, гусиными перьями написаны «Гамлет», «Божественная комедия», «Мизантроп». А что написано этим стилем? И выходит, что гуси не только Рим спасли, но были, так сказать, отцами той литературы, которой весь мир гордится. И говорят, что еще прогресс: какой тут, к дьяволу, прогресс?» [4, л. 2]. Казалось бы, мысль закончена, и на этом можно перейти к дальнейшему развитию логичных пьес, но идея абсурдности монолога, закончившись логично и рационально, потеряла бы всё своё обаяние. Несвязность мыслей и рассуждение о предметах, находящихся в разных плоскостях реальности, даже усиливаются. Зритель выдохнул, но тут герой-художник вставляет: «Тра-та-та-та, вышла кошка за кота, за кота-котовича, за Иван Петровича...» [4, л. 2]. Эта, на первый взгляд, бессмысленная песня, детская потешка, становится смешной после следующей фразы: «И потом. Вот в доме бабы нет. Она бы все это сейчас своими маленькими пальчиками расставила в каком-то особенном бабьем порядке, все это приняло бы особый бабий уют, все это создало бы впечатление домашнего счастья, поцелуя, объятий, эх тарарабумбия, сижу на тумбе я...» [4, л. 2].

По отдельности эти две, казалось бы, несвязанные друг с другом фразы, оказались бы бессильны в создании комического эффекта. Но, как уже говорилось, в комедии должно работать абсолютно всё – даже невзначай брошенные фразы, любые намёки и отсылки. Сначала Дюпон поёт совсем неожиданную, и совсем пришедшую не к месту, песню про брак кота и кошки (что в контексте данного монолога уже смешно), а далее сам заявляет о желании поскорее обзавестись женщиной. Дюпон, подводя к завершению своих бессвязных рассуждений, настолько запутался, что заговорил голосом классического примера «бессвязности» и «противоречивости» – капитана Солёного из пьесы А.П. Чехова «Три сестры». И.Д. Сургучёв, будучи большим поклонником таланта Чехова, хорошо знал характеры персонажей его произведений, считал «смех» Чехова «здоровым» и «целительным». Поэтому его отсылка именно к герою всем известной пьесы неслучайна. Меткие аллюзии на известные произведения и персонажей в комедийной постановке всегда вызывают смех,

Библиографический список

1. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко И.В. *Смех в Древней Руси*. Ленинград, 1984.
2. Криштафович И.А. Теория Юмора. Москва, 2004.
3. Сургучев И.Д. *Парижский дневник. 1940–1945*. Подгот. текстов, составл., предисл., общ. ред. А.А. Фокина. Ставрополь: Изд-во «ТоварищЪ», 2016.
4. Сургучев И. *Два именинника, или Волшебная бутылка (рукопись)*. BakhmeteffArchive, RareBookandManuscriptLibrary, ColumbiaUniversity; BAR: Surguchev'sPapers. Box 8. ArrangedManuscripts.
5. Фокин А.А. *И.Д. Сургучев – драматург*: монография. Ставрополь, 2008.

References

1. Lihachev D.S., Panchenko A.M., Ponyrko I.V. *Smeh v Drevnej Rusi*. Leningrad, 1984.
2. Krishtafovich I.A. *Teoriya Yumora*. Moskva, 2004.
3. Surguchev I.D. *Parizhskij dnevnik. 1940–1945*. Podgot. tekstov, sostavl., predisl., obsch. red. A.A. Fokina. Stavropol': Izd-vo «Tovarishch'», 2016.
4. Surguchev I. *Dva imeninnika, ili Volshebnyaya butylka (rukopis')*. BakhmeteffArchive, RareBookandManuscriptLibrary, ColumbiaUniversity; BAR: Surguchev'sPapers. Box 8. ArrangedManuscripts.
5. Fokin A.A. *I.D. Surguchev – dramaturg*: monografiya. Stavropol', 2008.

Статья поступила в редакцию 10.12.17

УДК 81

Tsalikova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Philology, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru

Fardzinova M.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Philology, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru

PROJECT ACTIVITY AS AN EFFECTIVE METHOD OF TRAINING OF THE SYNTAX UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES. The article deals with the authors' description of the practical experience of organizing the project activity of students of non-philological specialties in the course of studying the syntax of the Russian language. The work is actual because a sufficiently large percentage of all classes in the university on the subject is independent study. A work in team on projects in the course of studying the subject, allows the teacher to teach students to work together, to argue their own choice, to approach the study of syntactic constructions of the Russian language creatively. The authors conclude that students received during the panel project-based learning knowledge and skills allow them to further define the important goal seek and implement ways to collectively achieve, including its future professional activity.

Key words: method of projects, creative projects, independent work of students, studying the syntax of Russian language in a university, speech culture.

М.А. Цаликова, канд. пед. наук, доц. каф. русской филологии, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, E-mail: tsalma07@mail.ru

М.Д. Фарджинова, канд. пед. наук, доц. каф. русской филологии, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, E-mail: tsalma07@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье авторами описан практический опыт работы по организации проектной деятельности студентов нефилологических специальностей в ходе изучения синтаксиса русского языка. Работа актуальна, так как достаточно большой процент от всех занятий в вузе по предмету составляет самостоятельная работа. А групповая работа над проектами в ходе изучения предмета, позволяет педагогу научить студентов работе в коллективе, аргументировать собственный выбор, творчески подходить к изучению синтаксических конструкций русского языка. Авторы делают вывод о том, что получаемые студентами в ходе группового проектного обучения знания, умения и навыки позволяют им в дальнейшем определять важную для себя цель, искать и коллективно реализовать пути её достижения, в том числе и в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, творческие проекты, самостоятельная работа студентов, изучение синтаксиса русского языка в вузе, речевая культура.

Образовательный процесс в вузе – это формализованный процесс, включающий широкий спектр составляющих – чтение лекций, проведение семинарских, практических или лабораторных занятий, выполнение научно-исследовательских работ, завершающихся традиционным контролем знаний (экзамен, дифференцированный зачёт, зачёт). В то же время следует констатировать, что даже при выполнении студентом всех заданий по изучаемым дисциплинам в полном объеме, творческий потенциал обучающихся используются недостаточно.

Известно, что современные стандарты подготовки бакалавров, специалистов и магистров по программам высшего профессионального образования требуют от студентов получения наряду с академическими компетенциями дополнительных специальных и профессиональных навыков за достаточно короткое время. В связи с этим возникает необходимость в совершенствовании технологии обучения. На помощь приходит такой вид работы, как самостоятельное изучение студентами отдельных разделов курса.

По мнению практиков, внедрение в образовательный процесс инновационных форм самостоятельной работы позволяет сделать процесс обучения интересным, познавательным, а также активизирует учебную деятельность большей части студентов в группе [1, с. 178]. В данном исследовании представлен материал по организации самостоятельной работы студентов нефилологических специальностей в ходе изучения синтаксических единиц русского языка исходя из собственного опыта по данной проблеме.

Как показывает практика, состояние речевой культуры современных выпускников вузов не соответствует требованиям устного и письменного общения. Студенты, даже с достаточным уровнем подготовки, не владеют такими приёмами и механизмами порождения письменного высказывания, как осмысление, запоминание, оформление, воспроизведение, трансформация высказывания, синтезирование и порождение новых речевых единиц, не соблюдают правила правописания, не учитывают «многочисленные эвристические операции, связанные с создаваемым текстом»: его организацию, структурное членение на смысловые части, содержание, задачи и цели его создания, потребности и интересы будущих читателей, а также «коммуникативный аспект взаимоотношений между автором и читателем» [2, с. 189]. Все это приводит к тому, что студенты в письменной форме выражают свои мысли бедно, примитивно, часто неграмотно.

Решить указанную выше проблему позволит метод проектного обучения, предполагающий включение в образовательный процесс активных форм. Проектная деятельность активизирует личную заинтересованность студентов в получении определен-

ных знаний, дает возможность студенту показать себя, проявить свой творческий потенциал. Метод проектов – это «система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [3]. В рамках проектной технологии у педагога появляется возможность использовать целый спектр методов: дискуссии, мозговые штурмы, поисковые и исследовательские методы.

На наш взгляд, изучение синтаксических конструкций русского языка целесообразно проводить на основе текстовых заданий. При их выполнении у студентов есть возможность «наблюдать» за ролью предложений в связном тексте [4, с. 256]. Необходимость включения в ход занятий указанных заданий обусловлена еще и тем, что предложения функционируют не только как самостоятельные синтаксические единицы, но и как часть группы предложений. В связи с чем, в связном тексте между предложениями возникают разного плана отношения. Изучение предложения возможно в нескольких аспектах. Так, например, структурный аспект позволяет понять, каким образом построено предложение, из каких компонентов (членов предложения) оно состоит. Семантический аспект позволяет определить значение предложения. Коммуникативная составляющая помогает понять, какую функцию в тексте выполняет предложение, для чего оно служит.

Особую важность в системе обучения синтаксическим единицам русского языка имеет наблюдение за функционированием предложений в разных коммуникативных типах текста, так как преподавание грамматики должно состоять в наблюдении и группировке явлений языка самими обучаемыми.

Опираясь на методические приемы и способы развития некоторых механизмов речи, описанные Н.И. Жинкиным, [5, с. 48] мы предприняли попытку организации такой работы, которая позволяет скорректировать процесс формирования коммуникативно-речевых умений студентов. В основе умения дополнить, трансформировать текст, закончить высказывание, перестроить его (или построить из тех или иных элементов) с учетом характера коммуникативной задачи (замысла автора) лежит способность осознать особенности текста в целом: стилистическую и жанровую принадлежность, организующий его содержание замысел, структуру, языковое оформление. В этом смысле эффективными формами и приемами работы при изучении синтаксических единиц русского языка в вузе, позволяющими решить обозначенные ранее образовательные задачи, могут быть следующие виды проектной деятельности. Так, например, можно предложить

студентам подготовиться к обсуждению темы: «Зачем человек трудится?». Примерные вопросы для обсуждения могут быть следующими: Каково значение труда в жизни человека? Труд по призванию или из чувства долга? Всегда ли труд приносит счастье? Какое признание твоего труда дороже: благодарность или материальное вознаграждение? Почему сегодня есть люди, не занятые трудом, но живущие вполне благополучно? Итогом этой работы могут стать сочинения-опровержения или сочинения-доказательства, которые студенты могут написать в форме письма или заметки в газету.

После проверки сочинений студенты анализируют свои сочинения с точки зрения употребления в них различных синтаксических конструкций: односоставных / двусоставных, полных / неполных предложений, распространенных / нераспространенных и т. д. Подобного рода задания способствуют формированию комплекса речевых умений, необходимых студентам в овладении художественным словом.

В практику обучения также возможно вводить и долгосрочные коллективные проекты. Они позволяют студентам проявить как свой творческий потенциал, так и самостоятельность при изучении синтаксиса языка, делают процесс обучения личностно-ориентированным. Данный вид проектной деятельности является достаточно продуктивным в том смысле, что в работу включается большинство студентов группы. Следует отметить, что разработка такого проекта предполагает развитие интереса к самостоятельному изучению синтаксических явлений русского языка, работу со справочной литературой, участие в учебно-исследовательской работе. Примером долгосрочного творческого

проекта может быть довольно распространенный вид работы, как составление презентации по заданной теме [6]. Например: «Виды односоставных предложений»; «Односоставные и двусоставные предложения»; «Полные и неполные предложения». Каждой из групп, работающих над темой, целесообразно предложить и задание практической направленности: написать эссе на тему «Осень в моем городе», употребив в нем не менее 6 – 8 односоставных предложений; дать характеристику своей группы, употребив в тексте односоставные и двусоставные предложения, затем получившийся текст отредактировать таким образом, чтобы он состоял только из односоставных предложений, сравнить два текста; взять интервью у знакомого на тему «Почему я выбрал свою профессию?», используя в вопросно-ответных конструкциях полные и неполные предложения.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что проектная деятельность может быть продуктивной лишь при условии, когда «студент активно участвует в анализе учебного материала, ставит вопросы, моделирует, активно предлагает и защищает свое мнение» [7, с. 32]. Самостоятельное изучение и осмысление материала способствует развитию творческих способностей и является показателем профессионального роста студента. Получаемые студентами в ходе группового проектного обучения знания, умения и навыки позволяют им в дальнейшем определять важную для себя цель, искать и коллективно реализовать пути её достижения, в том числе и в своей будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. *Народное образование*. 2008; 9: 177 – 180.
2. Купалова А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе. Москва, 2002.
3. Таучелова Р.И., Фардзинова М.Д. *Развитие коммуникативно-речевых способностей студентов нефилологических специальностей в процессе изучения синтаксиса русского языка*: сборник научных трудов по материалам XVIII Международной научной конференции «Тенденции развития науки и образования» (30 сентября), г. Самара. 2016; Ч. 2: 36 – 40.
4. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие. Москва, 2010.
5. Дзусова Б.Т. Подготовка педагогов к реализации полилингвальной модели поликультурного образования в РСО-Алания для условий обучения на осетинском языке. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2015; 4 (23): 74 – 76.
6. Цаликова М.А. Изучение русского языка в вузах как условие профессиональной подготовки. *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию профессора К.Е. Гагаева. Под редакцией Р.П. Бибиловой. 2013: 68 – 71.
7. Цаликова М.А. Работа с ценностными системами народов на уроках русского языка как средство гармонизации межнациональных отношений. *Актуальные проблемы национального образования*: материалы региональной научно-практической конференции. 2001: 15 – 16.

References

1. Vasil'ev V. Proektno-issledovatel'skaya tehnologiya: razvitie motivacii. *Narodnoe obrazovanie*. 2008; 9: 177 – 180.
2. Kupalova A.Yu. Izuchenie sintaksisa i punktucii v shkole. Moskva, 2002.
3. Tauchelova R.I., Fardzinova M.D. *Razvitie kommunikativno-rechevyh sposobnostey studentov nefilologicheskikh special'nostey v processe izucheniya sintaksisa russkogo yazyka*: sbornik nauchnyh trudov po materialam XVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya» (30 sentyabrya), g. Samara. 2016; Ch. 2: 36 – 40.
4. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2010.
5. Dzusova B.T. Podgotovka pedagogov k realizacii polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovaniya v RSO-Alaniya dlya uslovij obucheniya na osetinском языке. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2015; 4 (23): 74 – 76.
6. Calikova M.A. Izuchenie russkogo yazyka v vuzah kak uslovie professional'noj podgotovki. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya v usloviyah dvuyazychiya*: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu professora K.E. Gagaeva. Pod redakciej R.P. Bibilovoj. 2013: 68 – 71.
7. Calikova M.A. Rabota s cennostnymi sistemami narodov na urokah russkogo yazyka kak sredstvo harmonizacii mezhnacional'nyh otnoshenij. *Aktual'nye problemy nacional'nogo obrazovaniya*: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2001: 15 – 16.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 811. 161+378(082 +0,75.8)

Konyashkin A.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

Chadamba S.S., Cand. of Sciences (Philology), teacher, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),
E-mail: Chadamba.shenne@mail.ru

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF THE TUVA PAREMIAS IN TEXTS OF THE RUSSIAN LITERARY TRANSLATIONS.

The article examines linguocultural aspects of Tuvan paremia, extracted by the method of continuous sampling from Russian art translations from the Tuva language. The work also studies a problem of expressing information about culture in the language. The work reveals a stable and effective terminological apparatus with the help of which the "cultural contents of linguistic units" is singled out and analyzed, in particular cultural semes, cultural values, cultural traditions, cultural fund, etc. Considerable attention is paid to the key concepts of culture in Tuvan paremics, and also a sign, as one of the varieties of paremias. Thus, the authors come to the conclusion that paremias are the ideal linguistic and artistic means of reflecting culture in the language.

Key words: sentence, paroemia, translation, equivalent, syntax, semantics, word, comparison, analysis, judgment, aspect.

A.M. Коняшкин, д-р филол. наук, проф. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,

E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

Ш.С. Чадамба, канд. филол. наук, преп. Тувинского государственного университета, г. Кызыл,

E-mail: Chadamba.shenne@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТУВИНСКИХ ПАРЕМИЙ В ТЕКСТАХ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ

В статье рассматривается исследование лингвокультурологического аспекта тувинских паремий, извлеченных методом сплошной выборки из русских художественных переводов с тувинского языка, проблема выражения в языке информации о культуре. В работе раскрывается устойчивый и эффективный терминологический аппарат, с помощью которых выявляется и анализируется «культурное содержание языковых единиц», в частности – культурные семы, культурные ценности, культурные традиции, культурный фонд и др. Значительное внимание уделяется ключевым концептам культуры в тувинских паремиях, а также приметам, как одной из разновидностей паремий. Таким образом, авторы приходят к выводу, что паремии являются идеальным языковым и художественным средством отражения культуры в языке.

Ключевые слова: предложение, паремия, трансляция, эквивалент, синтаксис, семантика, слово, сравнение, анализ, суждение, аспект.

Подобно любой субстанции, языковые единицы безграничны в проявлении присущих им свойств. Установление новых, ранее неизвестных свойств порождает в языкознании множество новых идей, теорий, направлений: «коммуникативный синтаксис», «коммуникативная грамматика», «лингвистика текста», «когнитивная лингвистика», «лингвокультурология» и т. д.

Задача представляемой работы – предварительное исследование лингвокультурологического аспекта тувинских паремий, извлеченных методом сплошной выборки из русских художественных переводов.

Составное понятие *лингвокультурологический аспект* вытекает из понятия *лингвокультурология* и определяется нами как одно из основных (наряду с грамматическим, семантическим, функциональным, стилистическим аспектами), обязательных свойств предложений-паремий.

Лингвокультурология как наука возникла на стыке языкознания и культурологии, поскольку она исследует характерные особенности отражения культуры народа в языке.

«Вместе с тем не следует акцентировать внимание на «стыковом» характере новой науки, ибо это не простое «сложение» двух контактирующих наук, а именно разработка нового научного направления, способного преодолеть ограниченность «узковедомственного» изучения фактов и тем самым обеспечить новое их видение и объяснение.

Поэтому союз лингвистики и культурологии не временный, а является междисциплинарной отраслью науки, самостоятельной по своим целям, методам и объекту исследования. Лингвокультурология позволяет установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка – быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры [1, с. 129].

Традиционным и одним из наиболее эффективных средств концентрированного хранения культуры являются паремии.

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой дефиницию паремии находим в статье *словарь*, где составной термин *словарь паремиологический* определяется как *словарь пословиц и поговорок*. Это значит, что термин *паремия* представлен здесь как родовое наименование по отношению к терминам *пословица* и *поговорка* [2, с. 421].

В тувинской паремиологии используются термины *пословица* и *поговорка*, однако фактически они не дифференцируются [3, с. 5]. В таких случаях целесообразно использовать именно термин *паремия*. Как разновидность паремии рассматриваются нами приметы.

Паремии, как произведения малого жанра, характеризующиеся тематическим многообразием и глубоким идейным содержанием, как универсальные, полифункциональные языковые средства, имеющие яркую эмоционально-стилистическую окраску, представляют собой важнейший системный компонент оригинальных и переведенных художественных текстов, отражают паремиологическую картину мира, являющуюся, в свою очередь, одним из важнейших фрагментов национальной языковой картины мира.

Лингвокультурологический аспект паремий непосредственно связан когнитивным, поскольку и язык и культура отражают ментальность народа, то есть его мировосприятие, мироощущение. Иначе говоря, «их объединяет главное понятие когнитологии – ментальность» [4, с. 276].

Когнитивное содержание художественного произведения – это репрезентированная в нем языковая картина мира. Полага-

ем, что одним из элементов, её структурирующих, является паремическая картина мира. В ПКМ действительность отражается в соответствии с её оценкой человеком, в ЯКМ – в соответствии с особенностями её восприятия [6, с. 54].

Если языковая картина мира отражает действительность многогранно и всесторонне, то есть более объёмно, чем паремическая, то последняя – более стереотипно и более концентрированно.

В лингвокультурологии к настоящему времени сформировался весьма устойчивый и эффективный терминологический аппарат, появилось много продуктивных понятий, с помощью которых выявляется и анализируется «культурное содержание языковых единиц», в частности – *культурные семы*, *культурные ценности*, *ключевые концепты культуры*, *культурные традиции*, *культурный фонд* и др. [1, с. 135–137].

Культурные семы – это минимальные универсальные семантические единицы [6, с. 437], содержание которых тематически синтезирует ту или иную лексико-семантическую группу слов, обозначающих различные реалии – бытовые социальные, этнические. Например, *кумыс*, *курдюк*, *грудинка* – *еда*; *юрта*, *войлок*, *даалын*, *кошма*, *идики* – **предметы быта**. Следует отметить, что тематическая классификация паремий базируется именно на семном анализе их ключевых слов.

Примеры паремий: *Знаете поговорку: Есть у вас кумыс, чтобы выпить? Есть у нас девушка, чтобы просватать* (К.-Э. Кудажы. Поющий ручей); *Чейзен* (правитель сумона) *повторял своё любимое присловье: «Курдюк-грудинку с детства едят по наследству»* (К.-Э. Кудажы. Улуг-Хем неугомонный); *Кошма растягивается, а человек растёт* (С. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике); *Не увидав реки, к чему снимать идики?* (С.Т. Слово арата); *Недаром в поговорке сказано: Из аала уехал, сердце друга в даалыне* (дорожная сумка) *увез* (М. Кенин-Лопсан. Юрта табунытска); *Вот такой закон жизни: войлок растягивается, а человек растёт* (К.-Э. Кудажы. Поющий ручей);

Одним из наиважнейших элементов культуры является исторически обусловленная система ценностей.

Культурные ценности – полифункциональны: они выполняют этическую, эстетическую, дидактическую, гносеологическую, координирующую, информативную функции. Аксиологическая (оценочная) функция тувинских паремий заключается в определении ценности, то есть положительных или отрицательных свойств, кого-либо или чего-либо. Оценка может даваться по самым разным признакам. Основная сфера значений, которые обычно относятся к оценочности – «добро/зло», «хорошо/плохо», «трудно/легко». Примеры: *Говорят: есть не будешь – проголодаешься, злой нрав не спрячешь – покаешься* (С. Тока. Слово арата); *Добрый человек всегда добр* (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины); *Не только плохое плохим прирастает, но и хорошее хорошим* (там же); *Хорошо, когда приглашают, плохо, когда вызывают* (С. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике); *Спрашивать легко, ответить труднее, – пословицей откликнулась Анай-Хаак* (М.К-Лопсан. Судьба женщины); *– Не зря, однако, говорят: легко сказать, трудно сделать* (К.-Э. Кудажы. Улуг-Хем неугомонный);

Данные примеры демонстрируют лексико-синтаксический способ выражения оценки, тогда как, например, частно-отрицательные бинфинитивные предложения со сравнительно-противительным значением – конструктивно-синтаксический: *Семью*

создать – не сайзана (детские игрушечные постройки из мелких камней) *из камушков построить* (К-ЭК, ПР); *Воевать – не охотничать* (К-ЭК, У-ХН); *Белку стрелять – не коней красть* (там же).

Категория оценочности и категория противоположности в данных примерах имеют неразрывную связь. Имплицировано, путём контрастного утверждения, в ходе сравнения в первом во втором предложении выражается мысль о трудности осуществления первого действия и легкости второго. В третьем – «шкала оценочных значений изменила свою направленность от легкости к трудности». Ср.: *Семью создать труднее, чем сайзана построить; Воевать труднее, чем охотничать; белку стрелять легче, чем коней красть*.

Аксиологические дихотомии *добро – зло, хорошо – плохо, трудно – легко* и др., как одно из бесчисленных проявлений противоположности, являются универсальными, поскольку нет языков и нет культуры, в которых они бы отсутствовали.

Оценка, как одна из основных антропологических категорий, занимает ПКМ особое положение и выступает в качестве основного средства формирования аксиологических ориентиров народа – как в сфере материальной, так и духовной культуры.

Паремическая картина в целом представляет собой аксиологическую модель мира, в когнитивной структуре которой находят экспликацию совокупные доминантные черты лингвокультурного сообщества.

«Ключевыми концептами культуры мы называем обусловленные ею ядерные единицы картины мира, обладающие экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [1, с. 137].

К ключевым концептам культуры в тувинских паремиях, в частности, относятся такие абстрактные имена существительные, как ВРЕМЯ, ЛЮБОВЬ, ДОБРО, МЫСЛЬ, УМ, ГЛУПОСТЬ, ПАМЯТЬ, ДРУЖБА, ЖИЗНЬ, СМЕРТЬ, ВОСПИТАНИЕ, ПРЕДАТЕЛЬСТВО, ПАТРИОТИЗМ, СЧАСТЬЕ, ГОРЕ, ХАРАКТЕР.

Примеры: *Время, что река, не стоит на месте* (К.-Э. Кудажи. Тихий уголок); *Всему своё время: мокрая тряпка высохнет, пьяница протрезвится* (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины); *В древние времена мудрые предки тувинцев оставили потомкам на память изречение: ребёнку нужно время, чтобы взрослым стать любви довольно взгляда, чтобы вновь блистать* (М. Кенин-Лопсан. Настигающий птицу); *Мысли нет границ* (там же); *Цветы к солнцу тянутся, человек к добру* (М.Кенин-Лопсан. Юрта табунщика); *С мудрым человеком познакомишься – сам умней станешь* (там же); *Дураки смелее смерти(там же); Память, говорят, редкое лекарство, даже мертвого оживит* (М. Кенин-Лопсан. Настигающий птицу); *Скотине нужен пастух, человеку – друг* (К.-Э. Кудажи. Улуг-Хем неугомонный); *Отец умрёт – сын продолжит жизнь на земле* (С. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике); *Собак со щенка учить начинают* (М. Кенин-Лопсан. Танец козерога); *Человека с детства надо приучать к труду* (С.Сюрюн-оол. Глухая речка); *Предательство ни один народ не прощает: «Доносчику да указчику – первая палка»...* (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины); *Тот, кто землю босою ногой ощутил, никогда не оставит её, не предаст* (М. Кенин-Лопсан. Юрта табунщика); *Счастье тому, кто опередил, беда тому, кто опоздал* (К.-Э.Кудажи. Поющий ручей); *Сев на коня, не охавив его, выпив арак, не высказываяй характер* (К.-Э. Кудажи. Улуг-Хем неугомонный).

Культурные традиции – это преемственность культурных ценностей и культурных универсалий, коллективного опыта и веками накопленных знаний, их транслирование от предшествующих поколений к последующим. В этом и заключается интенциональная направленность и «жанровое предназначение» паремий.

Например: *Мудрецы говорили: «Человек мужает – войлок растягивается»* (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины); *Когда-тоараты говорили: «Сын скотовода смотрит на пастбище, сын охотника смотрит в лес»* (К.-Э. Кудажи. Улуг-Хем Неугомонный); *Народ говорит: «Камень о камень стучать – искра рождается, спор раздувать – ссора случается»* (М. Кенин-Лопсан. Настигающий птицу).

Паремии заключают в себе существенную часть национального **культурного фонда** – комплекса знаний – «некоторый

кругозор в области национальной и мировой культуры, которым обладает типичный представитель той или иной культуры. Но это не принадлежность личности, а совокупность тех базовых единиц, которые включаются в конкретную национальную культуру» [1, с. 136].

Прежде всего, как нам представляется, здесь надо иметь в виду поведенческий кодекс, регламентирующий и регулирующий социальные и межличностные отношения.

Например: *С людьми стараюсь жить по обычаю дедов: «Сосед кочует – не болтай, телегу, если можешь, дай...»* (М. Кенин-Лопсан, там же); *Нашёл вещь – найди и хозяина, отдай ему* (там же). *Ведь даже поговорка есть: «Лопатку один не съедай, черные мысли от друга непрячь...»* (К.-Э. Кудажи. Улуг-Хем неугомонный); *Попросят соли – дай, не жалея; попросят молока – налей, не скупясь»* (там же); *Жадность – не впрок, беда велика!* (М. Кенин-Лопсан. Юрта табунщика).

Характерными признаками таких паремий является сентенциозность и назидательность. С одной стороны, они отражают ментальный архетип народа, с другой – утверждают культурные ценности, в соответствии с которыми личность оценивается как «нравственная» или «беснравственная», «достойная» или «недостойная», «порядочная» или «непорядочная». Действительность репрезентируется в них как идеализированная модель, ориентированная на практическую целесообразность, необходимость, обязательность тех или иных действий в соответствии с общепринятой шкалой ценностей.

Эмпирически накопленные поколениями знания и опыт находят широкое отражение и в приметах – одной из разновидностей паремий.

Примета – это констатация необъяснимых, но закономерных явлений, осуществляемая человеческим разумом, стремящимся объяснить причинно-следственные связи между ними. Человек видит эту связь, наблюдает и фиксирует в своей памяти. В результате формируется система стереотипных знаний, накопленных эмпирическим путём. Однако эти знания, по существу, являются суррогатными поскольку лишь в весьма ограниченной мере заключают в себе свойства «заменяемых» знаний, то есть знаний, выработанных гносеологическим путём.

Онтологический подход к приметам позволяет отметить, что они выполняют нормативную и прогнозирующую функцию

Примеры: *Старые люди говорят: если ребёнок в эту пору родится – счастливым будет* (М. Кенин-Лопсан. Настигающий птицу); *Нет, говорили ещё в те года: кому через грудь проползёт змея, разбогатеет несметно тот, будет добро у него и скот, богат он будет всегда* (М. Кенин-Лопсан. Юрта табунщика); *Есть у тувинцев поверье: встретил волка на пути – будет тебе удача; лисицу увидел – добра не жди, лучше назад поворачивай* (там же); *Голубь кричит – хлеб воды просит* (К.-Э. Кудажи. Улуг-Хем неугомонный); *Говорят мужчина не должен трогаться в путь в нечетные день* (там же); *Говорят, кто людей убивал, у того глаза красные* (С. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике).

Прагматическая функция примет в первую очередь связана с учётом многовекового опыта в быту.

Лингвокультурологический аспект, неразрывно связанный с когнитивным аспектом, является одним из основных признаков языка.

Прецедентный характер паремий проявляется в том, что они, отражая ментальный архетип, заключая в себе колоссальный объем знаний, накопленных эмпирическим путем, являясь национальным культурным достоянием, широко известны и постоянно воспроизводятся – как в устной речи, так и письменной.

Паремии являются идеальным языковым и художественным средством отражения культуры в языке.

Паремическая картина мира – это один из составных элементов языковой картины мира.

Тексты русских художественных переводов характеризуются обилием паремий и многообразием выполняемых ими функций.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Современные направления в лингвистике*. Москва, 2008.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.
3. Будуп Б.К. *Пословицы и поговорки тувинского народа*. Кызыл, 2010;
4. Алефиренко Н.Ф. *Современные проблемы науки о языке*. Москва, 2005.

5. Радбиль Т.Б. *Основы изучения языкового менталитета*. Москва, 2010.
6. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва, 1990.

References

1. Maslova V.A. *Sovremennye napravleniya v lingvistike*. Moskva, 2008.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 1966.
3. Budup B.K. *Posloviцы i pogovorki tuvinskogo naroda*. Kyzyl, 2010.
4. Alefirenko N.F. *Sovremennye problemy nauki o yazyke*. Moskva, 2005.
5. Radbil' T.B. *Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta*. Moskva, 2010.
6. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarcovej. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 811.161.1

Chertykova M.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru

Chugunekova A.N., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

EVIDENCE CONTEXT AS A MEANS TO CHARACTERIZE A PERSON IN STORIES BY M.A. SHOLOKHOV. The article studies the means of an evidence context with the help of which a writer sometimes gives complete idea and an image of a person. It is specified that the method of the indirect characteristic (at which are integrally built in the text of the work 'someone else's speech (about the hero)', 'the certificate on external traces' and other similar elements) is ideal for expression of the characterizing and estimated meanings. Many expressive means of this sort are widely used in the works by M.A. Sholokhov. Fragments from two stories by an outstanding Soviet writer, "The fate of the person" and "Nakhal'onok" are given as illustrations.

Key words: Russian, evidence meanings, art text, description, image of character of a person, works by M. A. Sholokhov.

М.Д. Чертыкова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

А.Н. Чугунекова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ КАК СПОСОБ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В РАССКАЗАХ М.А. ШОЛОХОВА

В статье рассматриваются средства эвиденциального контекста, с помощью которых писатель обычно дает полное представление о человеке, рисует его образ. Указывается, что метод косвенной характеристики (при котором в текст произведения органически встраиваются 'чужая речь (о герое)', 'свидетельство по внешним следам' и др.) идеально подходит для выражения характеризующих и оценочных смыслов. Многие, очень выразительные, средства подобного рода широко использовал в своих произведениях М.А. Шолохов. В качестве иллюстраций приводятся отрывки из двух рассказов выдающегося советского писателя, «Судьба человека» и «Нахаленок».

Ключевые слова: русский язык, эвиденциальные значения и смыслы, художественный текст, словесный портрет, изображение характера человека, произведения М.А. Шолохова.

Как известно, персонаж в художественном произведении всегда изображается как цельный: одинаково интересны и внешний облик человека (портрет), и его натура, внутренний мир, и характер. Для достижения яркости в этом описании писатель имеет в своем распоряжении немало способов, и главный из них заключается в том, что писатель сам, от своего имени дает точную характеристику своему герою. Собственно авторский характеризующий текст почти всегда является действенным инструментом для исчерпывающей и выразительной обрисовки персонажа [1; 2; 3].

Судя по творчеству М.А. Шолохова (и многих других писателей), достаточно широко применяется и другой метод — косвенная характеристика: в текст произведения органически встраиваются такие элементы (фрагменты) как 'пересказ чужой речи (об этом герое)', 'свидетельство о чем-либо по внешним следам', 'обращение внимания на что-либо неожиданное'.

Исследователи понятийных (функционально-семантических) категорий в языках мира достаточно давно стали рассматривать эвиденциальность как категорию, отдельную по отношению к категории модальности, но одновременно связанную с ней [4; 5; 6; 7; 8, с. 321 — 325; 9]. В частности, В.А. Плузган, рассмотрев под типологическим углом зрения данные по разным языкам, дает следующее обоснование такого подхода к проблеме: «у лингвистов нет оснований ни объявлять эвиденциальность простой разновидностью эпистемической модальности..., ни трактовать эвиденциальность и эпистемическую модальность как ничем не связанные категории» [8, с. 325]. Проанализировав содержательную сторону двух упомянутых явлений, действительно, мы можем прийти к выводу об автономности категории эвиденциальности, о ее самостоятельном статусе. Эвиденциальные значения, в отличие от модальных, которые объективируют точку зрения говорящего, выражают интерпретируемый

мимо его внимания).

Вместе с тем, лингвистами признается и другой факт: смысловые сферы модальности и эвиденциальности пересекаются (или соотносятся) по целому ряду частных, конкретных значений. Правда, есть языки, в которых формы эвиденциальности имеют специфические морфологические маркеры. Но русский язык не относится к ним: здесь эвиденциальность выражается чаще всего лексически и интонационно. Очевидно, именно поэтому ранее в русистике не принято было отделять эвиденциальность от общей модальной сферы [см., напр.: 10, с. 303]. Однако в последние десятилетия ситуация поменялась: эвиденциальность в русском языке "отделена" от модальности, и большинством лингвистов признано, что в русском языке искомые значения в значительной степени маркированы (если, конечно, понимать под маркировкой разные средства, а не только морфологические). В русском языке обнаруживается множество отличных друг от друга по происхождению, форме и семантике средств выражения эвиденциальности. Большинство из них, например, отглагольные формы и частицы (в т.ч. вводные) типа *мол*, *якобы*, *дескать* уже достаточно подробно описаны лингвистами [11; 12; 13, 14, 15; 16].

Таким образом, следует признать: русский язык, безусловно, насыщен разнообразными, в том числе очень выразительными, средствами для передачи эвиденциальных значений. Более конкретно, на примере рассказов М. А. Шолохова, хотим показать, что в русском языке существует множество способов выражения

пересказа (отсылки к другому мнению), сомнения в достоверности сообщаемой информации, суждения о действии по результату, восхищения при виде чего-либо, неожиданно обнаруженного, других эвиденциальных значений [8, с. 321 – 325]. Наша сверхзадача – выявить примеры, где дополнительно выражена субъективная оценка того или иного героя (персонажа).

Для русского языка, как никакого другого, особенно характерно, что в нем четко разграничиваются средства, предваряющие указание на эвиденциальное действие, и средства, непосредственно показывающие, что это именно такое действие. Важно и то, что те и другие могут располагаться и в начале, и в середине, и в конце предложения, в состав которого они входят.

В рассказах М.А. Шолохова мы без труда найдем яркие примеры эвиденциальных контекстов. (Далее в примерах побочные смысловые элементы выделены курсивом, а непосредственно изображающие характер человека – жирным шрифтом).

«Я присел на него, хотел закурить, но, сунув руку в правый карман ватной стеганки, к великому огорчению, обнаружил, что пачка «Беломора» совершенно размокла» [17, с. 9].

В этом, повествовательном, контексте, использованы преимущественно эксплицитные средства (для выражения смысла 'обнаружения некоторого факта'); при этом также явно обозначены и черты характера человека, от лица которого идет повествование (он заядлый курильщик, и потеря папирос вызывает у него чувство великого огорчения, досады).

Обнаружение чего-то необычного бывает оформлено как вопросительное предложение, а далее, как разъяснение, может следовать прямая характеристика (одного персонажа другим):

«— Что же у тебя, старик, рука такая холодная? ...

— Какой же я старик, дядя? Я вовсе мальчик, и я вовсе не замерзаю, а руки холодные — снежки катал потому что. ...

— А тут ведь за ним глаз да глаз нужен. Чуть отвернешься, а он уже по лужице бредет или леденнику отломит и сосет вместо конфеты» [18, с. 11].

Иногда отрывок текста эвиденциального содержания может быть довольно объемным, превращаясь в эвиденциальный дискурс. К примеру, в следующем фрагменте характеризующие слова и сочетания представлены почти во всех предложениях:

«— А я иду мимо, гляжу: свой брат-шоферзагорает. Дай, думаю, зайду, перекурим вместе. Одному-то и курить и помирать тошно. А ты богат живешь, папироски куришь. Подмочил их, стало быть? Ну, брат, табак моченый, что конь леченый, никуда не годится» [18, с. 14].

Апелляция к общему фонду знаний также является одним из эвиденциальных оттенков:

«Видали вы когда-нибудь глаза, словно присыпанные пеплом, наполненные такой неизбывной смертной тоской, что в них трудно смотреть? Вот такие глаза были у моего случайного собеседника» [18, с. 14-15].

Один из фрагментов рассказа интересен противопоставлением в описании внешнего вида (и одежды) героев. Облик мальчика вырисовывается как нормальный, обыкновенный, понятный, а внешность отца представляется необычно: указывается на некое отклонение от «стандарта». Этот эффект достигается использованием таких средств, которые придают этому отрезку текста особый, оценочный характер:

«А отец выглядел иначе: прожженный в нескольких местах ватник был небрежно и грубо заштопан, латка на вы-

ношенных защитных штанах не пришита как следует, а скорее наживлена широкими, мужскими стежками; на нем были почти новые солдатские ботинки, но плотные шерстяные носки изъедены молью, их не коснулась женская рука...» [18, с. 15-16].

Значение удивления, восхищения (какими-либо замечательными качествами) также чаще всего выражается в речи (в данном случае — в репликах, рассуждениях, рассказах героев):

«— ... Хорошая попалась мне девка! Смирная, веселая, угодливая и умница, не мне чета. Она с детства узнала, почему фунт лиха стоит...» [18, с. 16].

Формальных примет эвиденциальности — в основном вводных лексем, частиц, междометий — в текстах на русском языке выявляется достаточно много. Значимую долю в общее эвиденциальное оформление дискурса вносит интонация (например, при риторичности вопроса). Или в случаях нарочитого обращения к ребенку как к взрослому (напр., в начальном эпизоде рассказа «Нахаленок»):

«— А ну, иди сюда, Михайло Фомич, я те полохану по тем местам, откель ноги растут!...» [18, с. 72].

Разновидностью эвиденциального контекста является и взгляд на ситуацию глазами ребенка, его восприятие, непонятное взрослому человеку:

«Мишка сначала подумал, что поп с певчими пришел..., да следом за дедом прет в горницу чужой большущий солдат в черной шинели и в шапке с лентами, но без козырька, а мамка на шее у него висит, воеет» [18, с. 74].

Вообще, контекст, содержащий глаголы перфектной семантики и обороты типа 'как небо бездонны', 'подобны уголькам', 'тверд как скала', всегда воспринимается как эвиденциальный, точно и образно характеризующий:

«Мишка собой щуплый, волосы у него с весны были как лепестки цветущего подсолнечника, в июне солнце обожгло их жаром, взлохматило пегими вихрами; щеки, точно воробьиное яйцо, исконопатило веснушками, а нос от солнышка и постоянного купанья в пруду облупился, потрескался шелухой. Одним хорош колченогий Мишка — глазами. Из узеньких прорезей высматривают они, голубые и плутовские, похожие на не раставявшие крупинки речного льда» [18, с. 81].

Итак, анализ текстов художественных произведений показывает, что русский язык насыщен лексическими и интонационными средствами для создания живых образов героев. М.А. Шолохов, для достижения яркости в таком описании, широко использовал возможности эвиденциального контекста (в котором характеристика дается косвенно, с неожиданной стороны; либо речь самого героя выдает его с головой). Два рассказа М.А. Шолохова могут служить прекрасной иллюстрацией метода косвенной характеристики: в их текст органически вплетены такие характеризующие фрагменты как 'пересказ чужой речи', 'свидетельство по внешним следам', 'обращение внимания на что-либо неожиданное', 'речевое самовыражение героя'. Такого рода средства идеально приспособлены для выражения субъективно-оценочных смыслов, способствуют точной характеристике персонажей.

Библиографический список

1. Бабина Л.В. *Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи*. Тамбов: Издательство Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, 2003.
2. Пихновский П.В. *Лингвофилософские основания риторики и герменевтики*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверской государственный университет. Тверь, 2004.
3. Султанова Ю.Ф. «Плотность» языка произведений Л.М. Леонова. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; 3; Ч. 2: 189 – 191.
4. Каксин А.Д. Эвиденциальность в языках разной структуры: основные значения. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. 2016; 21: 41 – 45.
5. Каксин А.Д. Репрезентация эвиденциальности и митаривности в хакасском языке: способы и средства. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; №3 (40): 246 – 249.
6. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа). *Вопросы языкознания*. 1994; 3: 92 – 104.
7. Козинцева Н.А. К вопросу о категории засвидетельствованности в русском языке: косвенный источник информации. *Проблемы функциональной грамматики. Категории морфологии и синтаксиса в высказывании*. Санкт-Петербург: Наука, 2000: 226 – 240.
8. Плунгян В.А. *Общая морфология: Введение в проблематику*: учебное пособие. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.
9. Эвиденциальность в языках Европы и Азии: *Сборник статей памяти Натальи Андреевны Козинцевой*. Отв. ред. В.С. Храковский. Санкт-Петербург: Наука, 2007.
10. Ляпон М.В. *Модальность. Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 303 – 304.
11. Григоренко М.Ю. Языковой, коммуникативный и прагматический статус эвиденциально-предположительных частиц МОЛ, ДЕСКАТЬ, ЯКОБЫ, ДЕ. *Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства*. 2009; 14: 52 – 56.
12. Григоренко М.Ю. *Функционально-семантическое поле эвиденциальности в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Белгород, 2011.
13. Михайлова В.А. Реализация категории эвиденциальности в немецком и русском языках. *Вестник Пятигорского государственного*

- лингвистического университета. 2009; 2: 171 – 177.
14. Никитина Е.Н. Субъектные нули и перцептивный модус (к вопросу о выражении категории эвиденциальности в русском языке). *Вопросы языкознания*. 2013; 2: 69 – 82.
 15. Перфильева Н.П., Хальзова Ю.Б. Семантика высказываний с частицами *мол*, *де*, *дескать*. *Семантические и прагматические аспекты высказываний*. Новосибирский государственный университет. Новосибирск, 1991: 86 – 95.
 16. Хамаганова В.М. Типизированный описательный текст как языковая модель. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; 8; Ч. 1: 154 – 158.
 17. Шестухина И.Ю. *Категория эвиденциальности в русском нарративном тексте: коммуникативно-прагматический аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2009.
 18. Шолохов М.А. *Судьба человека: Рассказы*. Художник С.А. Трофимов. Москва: «Советская Россия», 1987.

References

1. Babina L.V. *Kognitivnye osnovy vtorichnykh yavlenij v yazyke i rechi*. Tambov: Izdatel'stvo Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta im. G.R. Derzhavina, 2003.
2. Pihnovskij P.V. *Lingvofilosofskie osnovaniya ritoriki i germenetiki*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tverskoj gosudarstvennyj universitet. Tver', 2004.
3. Sultanova Yu.F. «Plotnost'» yazyka proizvedenij L.M. Leonova. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 3; Ч. 2: 189 – 191.
4. Kaksin A.D. 'Evidencial'nost' v yazykah raznoj struktury: osnovnye znacheniya. *Lingvitoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. 2016; 21: 41 – 45.
5. Kaksin A.D. Reprezentatsiya 'evidencial'nosti i mirativnosti v hakasskom yazyke: sposoby i sredstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; №3 (40): 246 – 249.
6. Kozinceva N.A. Kategoriya 'evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza). *Voprosy yazykoznanija*. 1994; 3: 92 – 104.
7. Kozinceva N.A. K voprosu o kategorii zasvidetel'stvovannosti v russkom yazyke: kosvennyj istochnik informatsii. *Problemy funkcional'noj grammatiki. Kategorii morfologii i sintaksisa v vyskazyvanii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2000: 226 – 240.
8. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya: Vvedenie v problematiku: uchebnoe posobie*. Moskva: Editorial URSS, 2000.
9. 'Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii: *Sbornik statej pamyati Natalii Andreevny Kozincevoj*. Otv. red. V.S. Hrakovskij. Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.
10. Lyapon M.V. Modal'nost'. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 303 – 304.
11. Grigorenko M.Yu. Yazykovoj, kommunikativnyj i pragmaticheskij status 'evidencial'no-predpolozhitel'nykh chastic *MOL*, *DESKAT'*, *YaKOBY*, *DE*. *Mova. Naukovo-teoretichnij chasopis z movoznavstva*. 2009; 14: 52 – 56.
12. Grigorenko M.Yu. *Funkcional'no-semanticheskoe pole 'evidencial'nosti v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Belgorod, 2011.
13. Mihajlova V.A. Realizatsiya kategorii 'evidencial'nosti v nemeckom i russkom yazykah. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; 2: 171 – 177.
14. Nikitina E.N. Sub'ektnye nuli i perceptivnyj modus (k voprosu o vyrazhenii kategorii 'evidencial'nosti v russkom yazyke). *Voprosy yazykoznanija*. 2013; 2: 69 – 82.
15. Perfil'eva N.P., Hal'zova Yu.B. Semantika vyskazyvanij s chasticami *mol*, *de*, *deskat'*. *Semanticheskie i pragmaticheskie aspekty vyskazyvanij*. Novosibirskij gosudarstvennyj universitet. Novosibirsk, 1991: 86 – 95.
16. Hamaganova V.M. Tipizirovannyj opisatel'nyj tekst kak yazykovaya model'. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; 8; Ч. 1: 154 – 158.
17. Shestuhina I.Yu. *Kategoriya 'evidencial'nosti v russkom narrativnom tekste: kommunikativno-pragmaticheskij aspekt*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2009.
18. Sholohov M.A. *Sud'ba cheloveka: Rasskazy*. Hudozhnik S.A. Trofimov. Moskva: «Sovetskaya Rossiya», 1987.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 811. 161.1

Chugunekova A.N., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru
Chertykova M.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT 'TIME' IN THE RUSSIAN LANGUAGE. In the phraseological fund of any language, there are phraseological units with the component 'time'. In this article, on the basis of the collected lexicographic material of phraseological units with the component 'time' in the Russian language, researchers study their grammatical and semantic structure. The work also identifies national and cultural features of these phraseological units with the specified component, explicit linguistic unit with the meaning of time. The component 'time' in the identified collocations is used in the form of different cases.

Key words: phraseological units, component 'time', model of phraseology, grammatical and semantic structure of phraseology, Russian language.

А.Н. Чугунекова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru
М.Д. Чертыкова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ 'ВРЕМЯ' В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Во фразеологическом фонде любого языка имеют место фразеологизмы с компонентом 'время'. В данной статье на основе собранного из одного лексикографического источника языкового материала рассматриваются особенности реализации фразеологических единиц с компонентом 'время' в русском языке с точки зрения их грамматической и семантической структуры. Также выявляются национально-культурные особенности этих фразеологических единиц с указанным компонентом, эксплицированной языковой единицей со значением времени. Компонент 'время' в выявленных фразеологизмах употребляется в форме разных падежей.

Ключевые слова: фразеологизмы, компонент 'время', модель фразеологизмов, грамматическая и семантическая структура фразеологизмов, русский язык.

Фразеологизмы – это яркие образные выражения. В них отражается самобытность народа, его национальная специфика, исторический опыт, быт и культура. Фразеологические единицы любого языка весьма многообразны, содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые заветали предки в руководстве потомкам» [1, с. 37], которые, как правило, являются хранителями культуры любого народа. В.Н. Телия отмечает, что «фразеологический состав языка – это зерка-

ло, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание [2, с. 9], т.к. «закрепляются и фразеологизируются те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными стереотипами и воспроизводят характерный для той или иной общности менталитет» [2, с. 40].

Основная цель нашего исследования заключается в выявлении и анализе семантики и структуры фразеологических единиц с компонентом 'время' в русском языке.

Фразеологизмы русского языка представлены в разных лексикографических источниках: толковых, этимологических, фразеологических и других. Для нашего исследования основным источником послужил «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А.И. Молоткова [3], откуда методом сплошной выборки были выписаны все фразеологизмы с компонентом 'время'. Это такие: **время не ждет, время покажет, тянуть время, детское время, адамовы времена, ветхозаветные времена, допотопные времена, до поры до времени, со временем, время оно, потерянного времени не воротить, делу время, а потехе час, с незапамятных времен**.

Мы предлагаем собственную классификацию этих фразеологизмов с точки зрения их грамматической и семантической структуры:

1) Фразеологизмы модели «имя существительное 'время' + глагол»: **время не ждет и время покажет**.

Во фразеологизмах этой модели стержневым компонентом является глагол. Порядок расположения компонентов в них строго фиксированный. Первый фразеологизм (**время не ждет**) указывает на необходимость быстрого действия при выполнении какого-либо задания, работы и т. п. Глагол всегда выступает в отрицательной форме. Например: *Надо как можно скорее исправить повреждения, время не ждет, а главное надо разобраться, кто виноват* (Островский, Невольницы) [3, с. 82];

Второй фразеологизм этой модели указывает на отношение людей к будущему времени. Например: **Время покажет, как дальше быть**.

2) Фразеологизмы модели «глагол в инфинитивной форме + имя существительное 'время'»: **тянуть время**. В данной модели, в отличие от предыдущего, глагол занимает первую позицию и также является главным компонентом фразеологизма, а смыслообразующим компонентом является имя существительное *время*. Основное значение этого фразеологизма – указание на медленное осуществление какого-либо действия. Порядок расположения компонентов может быть как прямым, так и обратным.

Например: *Тёме решительно все равно было, как ни тянуть время, лишь бы не заниматься* (Гарин-Михайловский, Детство Тёмы); *Погребя глубокие, и, укрыв в них живую силу и оставив только редких постовых на обороне, мы тянули и тянули время* (П. Вершигора, Люди с чистой совестью) [3, с. 486].

3) Фразеологизмы модели «имя прилагательное + имя существительное 'время'»: **детское время**. В данной модели основным компонентом выступает имя существительное, по отношению к которому имя прилагательное является зависимым. Оба компонента являются смыслообразующими. Основное значение фразеологизма – «еще не очень поздно, еще не пора ложиться спать». Порядок расположения компонентов свободный.

Например: *Еще одиннадцать нету. Детское время* (А. Арбузов, Домик на окраине); *Быков посмотрел на часы. – Время еще детское, Елена Ивановна. Поедёмте на Стрелку. И они поехали на острова* (В. Саянов. Небо) [3, с. 82].

4) Фразеологизмы модели «имя прилагательное + имя существительное 'время'»: **ветхозаветные времена, допотопные времена, адамовы времена**. Компоненты данной модели семантически равноправны и оба являются смыслообразующими. Порядок расположения компонентов строго фиксированный. Следует согласиться с Н.А. Сегал, что «...во фразеологических единицах подобного типа нередко используются библейские имена, исторические личности и события. По нашему мнению, эта тенденция объясняется тем, носителям русской культуры свойственно преувеличивать <...> давность каких-либо событий» [4, с. 95]. Эти фразеологизмы указывают на давнее время.

- А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова. 4-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1986.
- Сегал Н.А. Концепт «время» в современной лингвокультуре: способы вербализации в лексико-семантической системе русского языка. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 27 (66); № 2: 93 – 98.
 - Солодилова И.А., Вятчина В.Е. *Фразеологизмы со значением «время» в свете лингвокультурных исследований*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-so-znacheniem-vremya-v-svete-lingvokulturnykh-issledovaniy>
 - Игнатъева М.Э. *Отражение времени и пространства во фразеологии русского и английского языков*. Автореферат диссертации

Изучению фразеологизмов со значением времени в русском языке, а также в сравнительно-типологических исследованиях уделено немало внимания [4 – 11].

5) Фразеологизмы модели «предлог + имя существительное + предлог + имя существительное 'время'»: **до поры до времени**. Фразеологизмы данной модели не имеют главного компонента, в семантическом отношении оба компонента всегда выступают как равноправные и всегда в форме родительного падежа. Предлог *до* в данной модели тавтологически повторяется. Порядок компонентов строго фиксированный. Этот фразеологизм отражает понятие 'временно, пока; до определенного момента, срока, до какого-то случая'.

Например: – *Будьте уверены в моей скромности до поры до времени, – продолжал он* (Лермонтов); *Вот так-то, хороша-хороша, да до поры до времени, а попади ей вожжа под хвост, она то сделает, что и вздумать нельзя* (Л. Толстой. Воскресение) [3, с. 346].

6) Фразеологизмы модели «предлог + имя существительное 'время'»: **со временем** 'с течением времени, впоследствии'. Имя существительное в данной модели стоит в форме творительного падежа. Например: *Нет, матушка, я уже давно решил идти. Может быть, со временем помогу семейству* (Н. Успенский. Брусилов); *Со временем морским прибоем заметало старое русло* (Арсеньев. Дерсу Узала) [3, с. 82].

7) Фразеологизмы модели «предлог + имя существительное 'время' + 'оно'»: **во время оно (во времена оны)** 'некогда, когда-то, очень давно'. Данный фразеологизм, как отмечает Н.М. Шанский, «старославянский по своему происхождению» и «в качестве одного из компонентов включает устаревшее указательное местоимение *оно* 'то'» [12, с. 76]. Порядок слов в данной модели строго закреплённый.

Например: *Во время оно жил да был в Москве боярин Мишаил, Прозваньем Орша* (Лермонтов, Боярин Орша); – *Знаешь, это уже совсем «вчерашняя» история. Еще «во время оно» испорченные гимназисты стрелялись из-за баб* (Ю. Крымов); *Поселенцы толкуют, что эта местность во времена оны была дном морским и будто гилыки теперь находят на ней вещи с кораблей* (Чехов, Остров Сахалин) [3, с. 82].

8) Фразеологизмы модели «причастие + имя существительное 'время' + глагол»: **потерянного времени не воротить**. На наш взгляд, все три компонента модели семантически являются равноправными и соответственно смыслообразующими. Порядок расположения компонентов фиксированный. Этот фразеологизм характеризует «прошлое» и «указывает на невозможность корректировки прожитого этапа» [4, с. 95].

9) Фразеологизмы модели «имя существительное + имя существительное 'время' + союз + имя существительное»: **делу время, а потехе час**. Главным компонентом, как и в предыдущем, выступает существительное *время*. Этот фразеологизм характеризует сознательное отношение человека к своему времени.

10) Фразеологизмы модели «предлог + прилагательное + существительное»: **с незапамятных времен**. Компоненты данного фразеологизма являются равноправными. Порядок расположения его составляющих строго фиксированный. Оба компонента употребляются в форме множественного числа.

Полученные данные позволяют раскрыть особенности русской фразеологической картины мира и позволяют говорить об уникальности выявленных фразеологизмов. Большая часть из рассмотренных фразеологизмов отражают систему представлений о разных промежутках времени.

Библиографический список

- Буслаев Ф.И. *Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные*. Москва, Русский язык, 1954.
- Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, парадигматический и лингвокультурологический анализ*. Москва, 1996.
- Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4 000 словарных статей Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, 1986.

- ... кандидата филологических наук. Казань, 2004: Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/otrazhenie-vremeni-i-prostranstva-vo-frazeologii-russkogo-i-anglijskogo-jazykov.html>
7. Щербина В.Е. *Концепт «время» во фразеологии немецкого и русского языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2006. Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/koncept-vremja-vo-frazeologii-nemeckogo-i-russkogo-jazykov.html>
 8. Шаймухаметова А.Р. *Концепт «время» в русской и английской языковых картинах мира*. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-311/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-311/7634-the-concept-of-time-in-russian-and-english-language-pictures-of-the-world8>
 9. Гасанова М.А., Майорова Г.В. Концепт время в табасаранской языковой картине мира. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013; 6. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-tabasaranskoy-yazykovoy-kartine-mira>
 10. Анцигина Л.К. Фразеологизмы с компонентом времени в русском языке. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24573771_64535806.pdf
 11. Чугункова А.Н. Концепт «время» во фразеологии русского и хакасского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3. 401 – 403.
 12. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*: учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература», 4-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Специальная литература, 1996.

References

1. Buslaev F.I. *Russkie poslovice i pogovorki, sobrannye i ob'yasnennye*. Moskva, Russkij yazyk, 1954.
2. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, paradigmaticeskij i lingvokul'turologicheskij analiz*. Moskva, 1996.
3. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*: Svyshe 4 000 slovarnyh statej L.A. Vojnova, V.P. Zhukov, A.I. Molotkov, A.I. Fedorov; Pod red. A.I. Molotkova. 4-e izd., stereotip. Moskva: Rus. yaz., 1986.
4. Segal N.A. Концепт «время» в современной лингвокультуре: способы вербализации в лексико-семантической системе русского языка. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Том 27 (66); № 2: 93 – 98.
5. Solodilova I.A., Vyatchina V.E. *Frazeologizmy so znacheniem «vremya» v svete lingvokul'turnyh issledovanij*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-so-znacheniem-vremya-v-svete-lingvokul'turnyh-issledovanij>
6. Ignat'eva M.'E. *Otrazhenie vremeni i prostranstva vo frazeologii russkogo i anglijskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2004: Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/otrazhenie-vremeni-i-prostranstva-vo-frazeologii-russkogo-i-anglijskogo-jazykov.html>
7. Scherbina V.E. *Концепт «время» во фразеологии немецкого и русского языков*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2006. Available at: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/koncept-vremja-vo-frazeologii-nemeckogo-i-russkogo-jazykov.html>
8. Shajmuhametova A.R. *Концепт «время» в русской и английской языковых картинах мира*. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-311/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-311/7634-the-concept-of-time-in-russian-and-english-language-pictures-of-the-world8>
9. Gasanova M.A., Majorova G.V. Концепт время в табасаранской языковой картине мира. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013; 6. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-v-tabasaranskoy-yazykovoy-kartine-mira>
10. Ancigina L.K. Фразеологизмы с компонентом времени в русском языке. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24573771_64535806.pdf
11. Chugunokova A.N. Концепт «время» во фразеологии русского и хакасского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3. 401 – 403.
12. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*: ucheb. posobie dlya vuzov po spec. «Russkij yazyk i literatura», 4-e izd., ispr. i dop. Sankt-Peterburg: Special'naya literatura, 1996.

Статья поступила в редакцию 09.11.17

УДК 81

Yan Kai, postgraduate, Department of Russian Language, Philological Faculty, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: ky_710@mail.ru

CULTURAL AND NATIONAL SPECIFICATION OF NAMES OF BASIC EMOTIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE CULTURE: LEXICOGRAPHIC ASPECT. At present, in linguistic (broader – philological) studies, much attention is paid to the comparative analysis of linguistic or mental units on the basis of various languages and cultures. One of the most important tasks of this type of research is the identification of the cultural and national specifics of the linguistic consciousness of one or another ethnos. The article deals with a problem of cultural and national specifics of the lexicographic description of names of basic emotions in the Russian language against the background of Chinese linguistic culture. The article presents dictionary definitions of names of basic emotions (i.e., joy, surprise, fear) in Old Russian and modern Russian. It also reveals the main psychological properties, forms of manifestation and archetypal oppositions of basic emotions according to the dictionary definitions of the Russian and Chinese languages. The relevance of this study is to identify cultural differences in Russian and Chinese linguistic cultures, reflected in the names of basic emotions. The aim of the study is to show the similarity and difference between the Russian and Chinese languages, which are revealed in dictionary definitions of names of basic emotions. The method of linguoculturological analysis allows revealing the cultural similarity and difference in the semantics of basic emotions in Russian and Chinese linguocultures. The result of this study confirms that an analysis of the lexicographic description of the names of basic emotions helps to reveal the cultural and national specifics of the linguistic consciousness of the Russian and Chinese peoples. Since in linguistic studies a comparative analysis of the cultural and national specifics of the names of basic emotions in Russian and Chinese linguocultures has never been conducted, the results of our analysis are relevant for the study of the cultural and national specifics of the linguistic consciousness of the Russian and Chinese peoples within the framework of modern linguoculturology, psycholinguistics and intercultural communication.

Key words: cultural and national specificity, culture, basic emotions, internal form of a word, linguoculturology.

Янь Кай, аспирант каф. русского языка, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ky_710@mail.ru

**КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА НАИМЕНОВАНИЙ
БАЗОВЫХ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В настоящее время в лингвистических (шире – филологических) исследованиях значительное внимание уделяется сопоставительным анализом языковых или ментальных единиц на базе различных языков и культур. Одной из важнейших задач такого типа характера исследования выступает выявление культурно-национальной специфики языкового сознания того или иного этноса. В данной статье рассматривается проблема культурно-национальной специфики лексикографического описания наименований базовых эмоций в русском языке на фоне китайской лингвокультуры. В статье представляются словарные дефиниции наименований базовых эмоций (т. е. *радости, удивления, страха*) в древнерусском и современном русском языках; также выявляются основные психологические свойства, формы проявления и архетипические оппозиции базовых эмоций по данным словарных дефиниций русского и китайского языков. Актуальностью настоящего исследования являются выявления культурных различий в русской и китайской лингвокультурах, нашедшие своё отражение в наименованиях базовых эмоций. Цель исследования – показание сходства и различия между русским и китайским языками, которые выявляются в словарных дефинициях наименований базовых эмоций. В настоящей статье используется метод лингвокультурологического анализа, который позволяет выявить культурное сходство и различие семантики базовых эмоций в русской и китайской лингвокультурах. Результат данного исследования подтверждает, что анализ лексикографического описания наименований базовых эмоций помогает раскрыть культурно-национальную специфику языкового сознания русского и китайского народов. Словари играют большую роль в современных научных освещениях, выступая основой для лингвокультурологического исследования. Поскольку в лингвистических исследованиях сопоставительный анализ культурно-национальной специфики наименований базовых эмоций в русской и китайской лингвокультурах ещё ни разу не проводился, полученные нами результаты анализа актуальны для исследования культурно-национальной специфики языкового сознания русского и китайского народов в рамках современной лингвокультурологии, психолингвистики и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: культурно-национальная специфика, культура, базовые эмоции, внутренняя форма слова, лингвокультурология.

В современной лингвистике проблема культурно-национальной специфики языковых и ментальных единиц активно рассматривается в русле лингвокультурологии (см. работы В.Н. Телия, М.Л. Ковшовой, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова, И.В. Зыковой, И.В. Захаренко и др.). По мнению В.Н. Телия, лингвокультурология как научное направление возникла в русле антропоцентрической парадигмы, посвящена изучению и описанию корреспонденции двух семиотических систем языка и культуры в их синхронном взаимодействии, исследует живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим ментом другой культуры, то мы можем усвоить, как правило, только знание» [6, с. 23].

Известно, человеческие эмоции принадлежат определённо-миру и проявляются в конкретной культуре. Это значит, что хотя эмоции свойственны носителю любого языка и национальной культуре, в разных лингвокультурах есть свои особенности в описании эмоционального переживания человека говорящего, его реакций на действительность, на участников общения, их поведение, анализ словарных данных, позволяя выявить некоторые особенности и обосновать роль образных средств языка в концептуализации эмоций в разных языках и культурах. Следует отметить, что по мнению В.И. Шаховского, проявление базовых эмоций – радости, гнева, печали и др. – «сопровождается проявлением этнокультурных различий», так как сама эмоция является частью культуры любого лингвокультурного сообщества [10, с. 318]. При этом содержание этнокультурной информации есть «система знаний, представлений, оценок, описывающих явления внутреннего и внешнего мира, которые имеют маркировку при кодировании в языке и других сферах культуры» [11, с. 27].

В настоящей статье нами рассмотрена культурно-национальная специфика наименований базовых эмоций (*радости, удивления и страха*) в русском языке на фоне китайской лингвокультуры в свете лингвокультурологического подхода. Как утверждает В.Г. Гак, словарь выступает источником сведений о языке, отражением внеязыковой действительности и содержит информацию об этой языковой действительности: «...мир слов неотделим от мира вещей, и всякий словарь является инвентарем не только слов, но и понятий, объектов, знаний, составляющих достояние людей, говорящих на данном языке» [12, с. 524].

1. РАДОСТЬ

Рассматривая значение слова *радость* в истории русского языка, отметим, что толкование происхождения данного слова имеет несколько вариантов. По мнению М. Фасмера, дериват слова *радость* – *рад*. Слово *рад* могло произойти из **arda-*, ср. ср.-греч. Ἀρδάροτος — имя славянского вождя. В таком случае следовало бы привлечь греч. ἔρασι (люблю), ἔρω, род. п. -ωτος ср. р. (любю»). При этом она пишет, что эти слова трудно оторвать от форм, приводимых на радѣть, рѣди [13]. Некоторые этимологи считают, что слово *радость* корреспондирует со славянским глаголом *радеть*. В древнем русском языке *радѣти* имело значение 'заботиться', архаичное в современном русском языке. Этот глагол всё ещё сохраняется во многих славянских языках (цит. по: [14, с. 112]). К приведенным идеям добавим также слова Э.Г. Шимчук, которая полагает, что «в комплекс средневековых представлений, связанных с внешними проявлениями радости, входят пение, пляски, смех, улыбки, плач. В языке древнерусской письменности радость образует пару с весельем. Радость – веселье «живут» в земном и горнем мире, а также в человеке – его сердце, душе и теле» [15]. При этом учёный утверждает, что «в древнерусских контекстах *радѣ*, *радовати* выражают жела-

Следует отметить, что в русле психолингвистических исследований (в частности этнопсихолингвистических) по А.А. Залевской, изучение национально-культурной специфики тех или иных аспектов или фрагментов картины мира проводит с разных позиций: «один берет за исходное язык, анализируют установленные факты межязыкового сходства или расхождений через призму языковой системности и говорят о языковой картине мира; для других исходной является культура, языковое сознание членов определенной лингвокультурной общности, а центре внимания оказывается образ мира» [3, с. 205]. Актуальным в данной связи выступает и утверждение Н.В. Уфимцевой о том, что «поиск национально-культурной специфики языкового сознания задает статус языкового сознания: оно рассматривается как средство познания чужой культуры в её предметной деятельности и ментальной форме, а также как средство познания своей культуры» [6, с. 33].

Понятие *культура* мы, следуя за В.Н. Телия, рассматриваем как «особую семиотическую концептосферу» [7, с. 435], являющуюся результатом восприятия мироздания [8, с. 776]; это «мировидение и миропонимание» определенного лингвокультурного сообщества, «обладающее семиотической природой» [1, с. 222], т. к. знак несет социокультурный смысл и влияет на сознание и психику человека, а также отражает реалии окружающего мира. В основе мировидения и миропонимания народа лежит своя система предметных значений, стереотипов и когнитивных схем. Поэтому человеческое сознание всегда этнически обусловлено; мировидение и миропонимание любого народа нельзя перевести простым перекодированием на язык культуры другого этноса [9, с. 20]. Н.В. Уфимцева отмечает, что «за словом родного языка стоит множество знаний, связанных с культурным предметом, которое оно (слово) обозначает, а когда мы переходим на язык

ние (пожелание) вызвать или продлить приятное или полезное событие» [15].

Ю.С. Степанов пишет, что слово *радость* – производное от краткой формы прилагательного «рад». Русское слово *ради* и полностью соответствующее ему др.-перс. *radīty* употребляются, по мнению учёного, как «послеслоги» – ср. рус. «Христа ради». «Ради» означает как причину, так и цель, т. е. «целевую причину», – собственно побуждающий мотив, который, будучи целью, заставляет человека действовать и тем самым превращается в причину действия [16, с. 304-305]. У слова *радость* зафиксировано два признака: 1) это есть внутреннее чувство, противопоставленное внешнему, физическому ощущению удовольствия; 2) имя радость, т. е. само слово радость, в норме никогда не выступает в позиции подлежащего [16, с. 304-305]. При этом учёный рассматривает внутреннюю форму слова «радость» и выясняет, что его этимология в русской лингвокультуре такова: «ощущение внутреннего комфорта, удовольствия бытия, возникшее в ответ на осознание/ощущение гармонии меня со средой, заботы кого-то обо мне и сопровождающее моей готовностью проявить такую же заботу в отношении к другому» [16, с. 304 – 305].

Судя по результатам этимологического описания, данное слово (т. е. *радость*) изначально могло обозначать определённые желания, стремления человека (в том числе и эмоциональные) или положительное отношение к людям («заботиться»). При этом мы согласны с мнением Н.А. Красавского, что первичное значение у русского слова *радость* не было связано с эмоциональным смыслом [14, с. 112].

Следует также рассмотреть словарные дефиниции *радости* в русском языке (см. таблицу 1).

Итак, по данным лексикографических семантизаций можно определить значение слова *радость* следующим образом: это «внутреннее чувство и ощущение говорящего, которое возникает тогда, когда человек получает удовольствие, приятность от окружающего мира». Проявление эмоции *радости* тесно связано с чувствами *счастья, веселья, удовольствия, удовлетворения*. Также следует выделить основные когнитивные свойства и формы проявления эмоции *радости: приятность, нежность, удовлетворённость; внутреннее психологическое состояние и внешнее поведение*. При этом эмоция *радости* может выражаться как с помощью внутреннего психологического состояния, так и внешнего поведения человека. Отсюда можно полагать, что эмоция *радости* тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи*.

Русское слово *радость* в китайском языке можно перевести следующими эквивалентами: '1) 高兴 (букв. пер.: *радость*), 喜悦

(букв. пер.: *радость*), 快乐 (букв. пер.: *весело, счастливо*); 2) 喜事 (букв. пер.: *радостное событие*), 乐事 (букв. пер.: *радостное событие*), 乐趣 (букв. пер.: *удовольствие*)' [24, с. 860]. Можно утверждать, что слово *радость* в китайском языке выражает внутреннее чувство радости, веселья, счастья и удовольствия человека, описывает радостное событие вокруг говорящего. При этом отметим, что эмоция *радости* в китайской культуре также имеет две формы проявления: *внутреннее психологическое состояние и внешнее поведение говорящего*. Отметим, что слово 高兴 (букв. пер.: *радость*), которое относится к двум морфологическим категориям: 1) прилаг. 愉快, 兴奋 (букв. пер.: *радостный, счастливый*); 2) гл. 带着愉快的情趣做某件事 (букв. пер.: *с радостным чувством/ощущением делать что-л.*); 喜欢 (букв. пер.: *нравиться, любить*). Заметим, что в слове 高兴 содержатся две морфемы: 高 (букв. пер.: *высокий*) и 兴 (букв. пер.: *интерес*). Также можно полагать, что эмоция *радости* тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи, любовь – ненависть, верх – низ*.

2. УДИВЛЕНИЕ

В рамках истории русского языка для слова *удивление* предлагаются две версии этимологического толкования. По мнению Н.В. Дорофеевой, словообразовательный элемент *-ди-* происходит от соответствующей индоевропейской основы **dyew – 'сиять'* / *ясное небо / день*, является генетически связанным с латинскими существительным *deus* 'Бог' и прилагательным *divus – 'божественный'*, с др.-инд. *Deva – 'бог'*, авест. *daēuu – 'демон'*, хетт. *sius – 'имя божества'* и т.д. По другой версии основа *-ди-* является родственной древнеиндийскому *dhī – 'религиозный помысел'*. Так или иначе, в обеих версиях отмечается сакральный характер основы *-ди-*, отражающий первичную ассоциацию удивления с действием высшей силы [25, с. 24]. При функционировании основы *-ди-* в составе русских слов *диво, дивный, дивить* происходит расширение её значения посредством метафорического переноса имени непостижимой сакральной сущности на любое событие, вызывающее неожиданное изменение положения дел в мире и воспринимаемое субъектом как странное, необычное и непонятное. Этот метафорический перенос сопровождается уподоблением психического ощущения при восприятии и осмыслении высшей силы, управляющей миром и переживанием эмоции удивления [25, с. 24].

Следует также рассмотреть словарные дефиниции *удивления* в русском языке (см. таблицу 2).

Итак, по данным лексикографических семантизаций слова *удивление* можем сделать вывод, что удивление – это 'психологическая реакция говорящего, вызванная какой-либо коммуни-

Таблица 1

Словарные толкования лексемы *радость* в русском языке

№	НАЗВАНИЕ СЛОВАРЕЙ	СЕМАНТИЗАЦИИ
1	Словарь В.И. Даля [17]	'веселье, утлады, наслаждение, утеса, и внутреннее чувство удовольствия, приятного, вследствие желанного случая'
2	Словарь Д.Н. Ушакова [18]	1) 'чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения, веселое настроение'; 2) 'событие, предмет, возбуждающие такое чувство'
3	МАС [19]	1) 'чувство удовольствия, удовлетворения'; 2) 'то, что (или тот, кто) доставляет удовольствие, дает счастье'; 3) 'разг. ласковое, нежное обращение'
4	ТСРЯ С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [20]	1) 'весёлое чувство, ощущение большого душевного удовольствия'; 2) 'то, что вызывает такое чувство'; 3) 'радостное, счастливое событие, обстоятельство'
5	БТС [21]	1) 'чувство удовольствия, ощущение большого душевного удовлетворения'; 2) 'то, что (тот, кто) доставляет удовольствие даёт счастье'; 3) 'разг. ласковое, нежное обращение'
6	РСС [22]	1) 'весёлое, счастливое чувство, ощущение полного удовлетворения'; 2) 'тот или то, кто (что) вызывает чувство радости, счастья, удовлетворения'; 3) 'нежное обращение к ребёнку, к любимому человека, а также (в непринуждённой речи) снисходительное и фамильярное обращение к собеседнику, вообще ласковое или ироническое упоминание о ком-н.'; 4) 'радостное, счастливое событие, обстоятельство'
7	Словарь Т.Ф. Ефремовой [23]	1) 'чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения'; 2) 'внешнее проявление такого чувства'; 3) 'перен. разг. употр. как обращение к кому-л., соответствуя по знач. сл.: милый, любимый, дорогой'

Таблица 2

Словарные толкования лексемы *удивление* в русском языке

№	НАЗВАНИЕ СЛОВАРЕЙ	СЕМАНТИЗАЦИЯ
1	Словарь В.И. Даля [17]	слово не описано
2	Словарь Д.Н. Ушакова [18]	‘состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-нибудь, поражающего неожиданностью, необычайностью, странностью или непонятностью’
3	МАС [19]	‘состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-л. необычного, неожиданного, странного, непонятного; изумление’
4	ТСРЯ С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [20]	‘это впечатление от чего-н. неожиданного и странного, непонятного’
5	БТС [21]	1) ‘состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-л., необычного, неожиданного, странного, непонятного’; 2) ‘изумление, вызвать сильное удивление чём-л.’
6	РСС [22]	‘это состояние, вызываемое неожиданным впечатлением от чего-н. странного, непонятного’
7	Словарь Т.Ф. Ефремовой [23]	1) ‘процесс действия по значению глаг. удивлять, удивляться’; 2) ‘результат такого действия; состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-либо порождающего неожиданностью, необычайностью, странно-стью’

кативной ситуацией, которая воспринимается и понимается как странная, необычная, непонятная, нестандартная или неожиданная. При этом, по данным словарных определений, можем выделить следующие основные когнитивные свойства и формы проявления эмоции удивления: как *впечатление, неожиданность, непонятность, необычайность; внутреннее психологическое состояние и внешнедействие*. Также эмоция *удивления* обусловлена тем, что она может рассматриваться в качестве ‘переходной, способной в последующем перерасти в другое психологическое состояние говорящего’, т. к. эмоция удивления – весьма краткое временное психологическое состояние, которое наступает внезапно и также быстро проходит; эмоция *удивления* тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи*.

Русское слово *удивление* в китайском языке можно перевести следующими эквивалентами: 惊奇 (букв. пер.: *удивление*), 惊讶 (букв. пер.: *удивление*), 吃惊 (букв. пер.: *удивление*). Отметим, что морфема 惊 в китайском языке относится в морфологической системе к глаголам, обозначая ‘нейрофизиологическое состояние человека, вызываемое неожиданным впечатлением от чего-н. странного, непонятного’ [26, с. 683]. Отсюда также можно заметить, что морфема 惊 состоит из двух частей: левая 忄 и

правая 京, одна из которых передает значение иероглифа (левая 忄), а другая – звучание (правая 京). Левая часть данного иероглифа «忄» в китайском языке обозначает ‘сердце, душа’. Можно полагать, что эмоция *удивления* тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи*.

3. СТРАХ

В русском этимологическом словаре М. Фасмера [13] слово *страх* (др.-русс. *страхъ*) указано с первичным значением ‘оцепенение’. При этом фиксируется его смысловая и этимологическая общность со словами разных языков: с лит. *stregti, stregiu* ‘оцепенеть, превратиться в лёд’, лтш. *strēģele* ‘сосулька’, ср.-в.-н. *strac* ‘тугой’, нов.-в.-н. *strecken* ‘растягивать’, д.-в.-н. *stracken* ‘быть растянутым’. В соответствии с другой версией, слово *страх* связано с лат. *strāgēs* ‘опустошение, поражение, повержение на землю’. Сторонники третьего варианта объяснения слова полагают, что оно генетически коррелируется с лтш. *struðstīt, struðstīt* ‘угрожать, строго предупреждать’. Соответственно, слово *страх* в русском языке не имеет явной этимологии. Также оно не имеет и явных соответствий в других индоевропейских славянских языках [27, с. 321]. Добавим, что на основе анализа происхождения слова *страх* в славянских языках Н.А. Красавский пришел к следующим выводам, что: 1) оно этимологически

Таблица 3

Словарные толкования лексемы *страх* в русском языке

№	НАЗВАНИЕ СЛОВАРЕЙ	СЕМАНТИЗАЦИЯ
1	Словарь В.И. Даля [17]	‘страсть, боязнь, робость, сильное опасенье, тревожное состояние души от испуга, от грозящего или воображаемого бедствия’
2	Словарь Д.Н. Ушакова [18]	1) ‘только ед. Состояние крайней тревоги и беспокойства от испуга, от грозящей или ожидаемой опасности, боязнь, ужас. Чувство страха’; 2) ‘очень, чрезвычайно, сильно’
3	МАС [19]	1) ‘состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-л. опасностью, бедой и т.п.’; 2) ‘в знач. сказ. разг. страшно’; 3) ‘в знач. сказ. прост. очень чрезвычайно’
4	ТСРЯ С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [20]	1) ‘очень сильный испуг, сильная боязнь’; 2) ‘события, предметы, вызывающие чувство боязни, ужаса’
5	БТС [21]	1) ‘состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-л. опасностью, бедой и т.п.; боязнь’; 2) то, что вызывает боязнь, тревогу, оцепенение’
6	РСС [22]	1) ‘ощущение незащищённости, близкой опасности’; 2) ‘чувство опасения, боязнь возможного неблагополучия’; 3) ‘мн. события, явления, вызывающие чувство боязни, ужас’
7	Словарь Т.Ф. Ефремовой [23]	1) ‘состояние сильной тревоги, боязни, беспокойства, душевного волнения от грозящей или ожидаемой опасности; выражение, проявление тревоги, беспокойства, боязни’; 2) ‘то, что вызывает сильную боязнь, тревогу, беспокойство’

корреспондируется со словами других языков (главным образом славянских); 2) есть основания предполагать, что этим словом первично обозначались либо природные явления, либо свойства предмета, либо результат действий человека. Также он замечает, что слово *страх* как номинант эмоции не имеет первоначального употребления в русском языке [14, с. 106].

Словарные дефиниции слова *страх* в русском языке представлены ниже в таблице (см. таблицу 3).

Итак, по данным лексикографических семантизаций можно определить значение слова *страх* следующим образом: это 'очень глубокое, психологическое ощущение беспоконства человека, сильная реакция от ужаса, боязни, опасности, испуга, сильного опасения'. Можем полагать, что эмоция *страха* представляется регрессией поведения осознанием глобальной установки человеческого организма. Проявление эмоции *страха* тесно связано с чувствами *тревоги, опасения, ужаса, боязни, беспоконства*. В данном случае можно выделить основные когнитивные свойства и формы проявления эмоции *страха*: *беспоконность, опасность, тревожность, боязнь: ощущение, внутреннее психологическое состояние*. Исследуемая эмоция возникает тогда, когда субъект воспринимает объект, который он ощущает как чрезвычайно опасный, неприятный и неожиданный для самого себя. Иными словами, эмоция *страха* может проявляться «внутри себя» и выражаться с помощью телодвижения субъекта. Отсюда полагаем, что эмоция *страха* тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи, слабый – сильный*.

Русское слово *страх* в китайском языке можно перевести следующими эквивалентами: *своя (букв. пер.: страх), боязнь (букв. пер.: страх), 害怕 (букв. пер.: боязнь) [24, с. 1047]. У слов 恐惧 (букв. пер.: страх) и 畏惧 (букв. пер.: страх) есть общая морфема 惧 (букв. пер.: страх), которая обозначает в китайском языке 'страх, боязнь' и относится к морфологической системе глаголов [26, с. 705]. При этом отметим, что морфема 惧 состоит из двух частей: левая 忄 и правая 具, одна из которых передает значение иероглифа (левая 忄), а другая – звучание (правая 具); «忄» в китайском языке обозначает 'сердце, душа'. В данном случае можно полагать, что эмоция *страха* тесно связана с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи*.*

Итак, как мы видим, при номинации базовых эмоций русского языка в китайском языке возможно несколько синонимических вариантов, например:

- радость: 高兴 (букв. пер.: радость), 喜悦 (букв. пер.: радость), 快乐 (букв. пер.: весело, счастливо);
- удивление: 惊奇 (букв. пер.: удивление), 惊讶 (букв. пер.: удивление), 吃惊 (букв. пер.: удивление);
- страх: 恐惧 (букв. пер.: страх), 畏惧 (букв. пер.: страх), 害怕 (букв. пер.: боязнь).

Отметим, что номинации базовых эмоций в русском и китайском языках имеют внутреннюю форму, которая ассоциирует их образы с действиями, состояниями и т. п. Как пишет Е.Г. Беляевская, носителем культурной информации выступает внутренняя

форма языка – система концептуальных структур, лежащих в основе семантики языковых единиц, обслуживающих типовые коммуникативные ситуации (Цит. по.: [4, с. 58]). По М.Л. Ковшовой, «в языке происходит культурное присвоение мира уже на этапе номинации: языковой знак содержит культурно значимую информацию, поскольку его внутренняя форма фиксирует способ отражения мира, или путь моделирования мира как способ его познания» [28, с. 28]. Л.О. Чернейко отмечает, что во внутренней форме слова не только отражается информация о мире, которая «упакована» в представление о нём, но и отражается отношение к миру предшествующих поколений, а «в индивидуальном употреблении – определенное мировоззрение, та или иная идеология» [29, с. 69].

Итак, наши наблюдения показывают, что базовые эмоции (т.е. *радость, удивление и страх*) в русской и китайской лингвокультурах имеют две основные формы проявления: *внутреннего психологического состояния и внешнего действия*. Базовые эмоции тесно связаны с архетипическими оппозициями: *внутри – снаружи*. Отметим, что словарные дефиниции базовых эмоций русского и китайского языков не только содержат этнокультурную информацию, но и отражают языковое сознание данного лингвокультурного сообщества, которое зафиксировано и актуализировано в значениях языковых знаков. При этом подчеркнём, что словарь как часть этнокультуры содержит обширные знания о прошлом и настоящем состояниях языка. Как утверждает Г.Н. Складневская, словарь может показать закрытое множество элементов, ориентируясь на объективность, при этом он отчужден от речи говорящего и стремится к максимальной экспликации всех компонентов смысла на фоне максимального приближения к реальности [30, с. 63].

В заключении можно сказать, что сопоставительный анализ лексикографического описания наименований базовых эмоций в свете лингвокультурологического подхода помогает раскрыть культурно-национальную специфику языкового сознания русского и китайского народов. При этом отметим, что значительное место в проведенном лексикографическом исследовании было ориентировано работой со словарями (в первую очередь толковыми словарями), позволив выявить как собственно лингвистические смыслы, так и лингвокультурологические и психолингвистические (в частности этнопсихолингвистические).

Библиографический список

1. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
2. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
3. Залевская А.А. *Психолингвистические исследования: Слово. Текст: избранные труды*. Москва: Гнозис, 2005.
4. Ковшова М.Л. Гудков Д.Б. *Словарь лингвокультурологических терминов*. Москва: Гнозис, 2017.
5. Ковшова М.Л. Предисловие (от редактора). *Лингвокультурологические исследования: Языки лингвокультурологии: теория vs. Эмпирия*. Ответственный редактор М.Л. Ковшова. Москва: ЛЕНАНД, 2016: 15 – 16.
6. Уфимцева Н.В. Этнопсихолингвистика как раздел теории речевой деятельности. (*Неопсихолингвистика*) и (*психо*)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем. Под редакцией В.В. Красных. Москва: Гнозис, 2017.
7. Телия В.Н. Глубинно-словесные пласты культуры и её символический фразеологизм-идиом. *Язык и действительность: Сборник научных трудов памяти В.Г. Гака*. Москва: ЛЕНАНД, 2007: 433 – 441.
8. Телия В.Н. Послесловие, замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический словарь русского языка*. Отв. ред. В.Н. Телия. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, – 2010. – С. 776 – 782.
9. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мир. *Язык и сознание: парадоксальная рациональность*. Москва: Институт языкознания РАН, 1993: 16 – 21.
10. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
11. Березович Е.Л. *Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: Пространство и человек*. Под редакцией А.К. Матвеева. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
12. Гак В.Г. От толкового словаря к энциклопедии языка (из опыта современной французской лексикографии). *Известия АН СССР. Отделение литературы и языка*. Т. XXX; Вып.6. Москва: 1971: 524 – 530.
13. *Этимологический словарь русского языка М. Фасмера*. Available at: <http://www.vasmer.slovaronline.com/>
14. Красавский Н.А. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах*. Москва: Гнозис, 2008.
15. Шимчук Э.Г. Концепт РАДОСТИ в русском языке (диахронический аспект). *Русский язык: исторические судьбы и современность*. Труды и материалы. Москва: 2004. Available at: <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/filz-a/ez-c/96.doc>
16. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект, 2004.
17. *Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля*. В 4 т. М.: Русского языка, 1978-1980. Available at: <http://slovardalja.net/>
18. *Толковый словарь русского языка*. Под ред. Д.Н. Ушакова. Москва: «Терра» – «Терра», 1996. Available at: <http://ushakovdictionary.ru/>
19. *Словарь русского языка: В 4 т. /АН СССР, Институт русского языка, под ред. А.П. Евгеньевой*. Москва: 1981. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?p=240>
20. *Толковый словарь русского языка* (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.). Москва: Азбуковник, 1999. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=244>
21. *Большой толковый словарь русского языка*. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. Available at: <http://gufo.me/>

- kuznec_a
22. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений.* Российская академия наук. Ин-т рус.яз. им. В.В. Виноградова; Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. Москва: «Азбуковник», 1998. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=235>
 23. *Современный толковый словарь русского языка.* Под ред. Т.Ф. Ефремовой. Available at: http://slovoonline.ru/slovar_efremova/
 24. *Новый русско-китайский словарь.* Пекин: Издательство «Иностранные языки», 2005.
 25. Дорофеева Н.В. *Удивление как эмоциональный концепт: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук.* Волгоград, 2002.
 26. *Словарь современного китайского языка.* 6-е изд. Пекин: Деловая пресса, 2012.
 27. Головинская М.К. *Ментальность в зеркале языка: Некоторые базовые мировоззренческие концепты французов и русских.* Москва: Языки славянской культуры, 2009.
 28. Ковшова М.Л. Культурная информация в семантике языковых знаков. *Лингвокультурологические исследования: Языки лингвокультурологии: теория vs. Эмпирия.* Отв. ред. М.Л. Ковшова. Москва: ЛЕНАНД, 2016: 27 – 36.
 29. Чернейко Л.О. Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимосвязи // *Язык, сознание, коммуникация: сб. статей.* Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. Москва: МАКС Пресс, 2005: 43 – 73.
 30. Складарская Г.Н. Прагматика и лексикография Текст. *Язык система. Язык – текст. Язык – способность: сборник статей.* Ин-т рус. яз. РАН. Москва: 1995: 63 – 71.

References

1. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
2. Krasnyh V.V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya.* Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
3. Zalevskaya A.A. *Psiholingvisticheskie issledovaniya: Slovo. Tekst: izbrannye trudy.* Moskva: Gnozis, 2005.
4. Kovshova M.L. Gudkov D.B. *Slovar' lingvokul'turologicheskij terminov.* Moskva: Gnozis, 2017.
5. Kovshova M.L. Predislovie (ot redaktora). *Lingvokul'turologicheskie issledovaniya: Yazyki lingvokul'turologii: teoriya vs. 'Empiriya.* Otvetstvennyj redaktor M.L. Kovshova. Moskva: LENAND, 2016: 15 – 16.
6. Ufimceva N.V. *Etnopsiholingvistika kak razdel teorii rechevoj deyatel'nosti. (Neopsiholingvistika) i (psiho)lingvokul'turologiya: novye nauki o cheloveke govoryaschem.* Pod redakciej V.V. Krasnyh. Moskva: Gnozis, 2017.
7. Teliya V.N. Glubino-smyslovye plasty kul'tury i ee simbolarij v arhitektonike frazeologizmov-idiom. *Yazyk i dejstvitel'nost': Sbornik nauchnyh trudov pamyati V.G. Gaka.* Moskva: LENAND. 2007: 433 – 441.
8. Teliya V.N. Posleslovie, zamysel, celi i zadachi frazeologicheskogo slovary novogo tipa. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij slovar' russkogo yazyka.* Otв. red. V.N. Teliya. Moskva: AST-PRESS KNIGA, – 2010. – S. 776 – 782.
9. Leont'ev A.A. Yazykovoe soznanie i obraz mir. *Yazyk i soznanie: paradoksal'naya racional'nost'.* Moskva: Institut yazykoznanija RAN, 1993: 16 – 21.
10. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya 'emocij.* Moskva: Gnozis, 2008.
11. Berezovich E.L. *Russkaya toponimiya v 'etnolingvisticheskom aspekte: Prostranstvo i chelovek.* Pod redakciej A.K. Matveeva. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
12. Gak V.G. Ot tolkovogo slovary k 'enciklopedii yazyka (iz opyta sovremennoj francuzskoj leksikografii). *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie literatury i yazyka.* T. XXX; Vyp.6. Moskva: 1971: 524 – 530.
13. *'Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka M. Fasmera.* Available at: <http://www.vasmer.slovaronline.com/>
14. Krasavskij N.A. *'Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turach* Moskva: Gnozis, 2008.
15. Shimchuk 'E.G. Koncept RADOSTI v russkom yazyke (diahronicheskij aspekt). *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'.* Trudy i materialy. Moskva: 2004. Available at: <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/filz-a/ez-c/96.doc>
16. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury.* Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
17. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka V.I. Dal'a.* V 4 t. M.: Russkogo yazyka, 1978-1980. Available at: <http://slovardalja.net/>
18. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Pod red. D.N. Ushakova. Moskva: «Terra» – «Tegga», 1996. Available at: <http://ushakovdictionary.ru/>
19. *Slovar' russkogo yazyka: V 4 t.* IAN SSSR, Institut russkogo yazyka, pod red. A.P. Evgen'voj. Moskva: 1981. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?p=240>
20. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* (Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu.). Moskva: Azbukovnik, 1999. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=244>
21. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Gl. red. S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 1998. Available at: http://gufo.me/kuznec_a
22. *Russkij semanticheskij slovar'.* Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij. Rossijskaya akademiya nauk. In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova; Pod obschej red. N.Yu. Shvedovoj. Moskva: «Azbukovnik», 1998. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=235>
23. *Sovremennyy tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Pod red. T.F. Efremovoj. Available at: http://slovoonline.ru/slovar_efremova/
24. *Novyj russko-kitajskij slovar'.* Pekin: Izdatel'stvo «Inostrannye yazyka», 2005.
25. Dorofeeva N.V. *Udivlenie kak 'emocional'nyj koncept: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskij nauk.* Volgograd, 2002.
26. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka.* 6-e izd. Pekin: Delovaya pressa, 2012.
27. Golovinskaya M.K. *Mental'nost' v zerkale yazyka: Nekotorye bazovye mirovozzrencheskie koncepty francuzov i russkih.* Moskva: Yazyki slavyanskij kul'tury, 2009.
28. Kovshova M.L. Kul'turnaya informacija v semantike yazykovykh znakov. *Lingvokul'turologicheskie issledovaniya: Yazyki lingvokul'turologii: teoriya vs. 'Empiriya.* Otв. red. M.L. Kovshova. Moskva: LENAND, 2016: 27 – 36.
29. Cherejko L.O. Bazovye ponyatiya kognitivnoj lingvistiki v ih vzaimosvyazi // *Yazyk, soznanie, kommunikacija: sb. statej.* Otв. red. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. Moskva: MAKS Press, 2005: 43 – 73.
30. Sklyarevskaya G.N. *Pragmatika i leksikografiya* Tekst. *Yazyk sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost': sbornik statej.* In-t rus.yaz. RAN. Moskva: 1995: 63 – 71.

Статья поступила в редакцию 14. 11.17

УДК 81.38; 81.6; 808

Yarbilova D.M., postgraduate, Russian Language Department, Philological Faculty, Dagestan State University (Russia),
E-mail: diyarbilova@mail.ru

METHODS AND MEANS OF HYPERBOLIZATION IN MODERN AVARIAN WOMEN'S POETRY. In the article problems of means and methods of hyperbolization in Avarian female poetry are analyzed. The main problems considered in the article are: lexical-semantic, phraseological, morphological and lexical-syntactic means of hyperbolization. The author examines stylistic and semantic consequences of hyperbolization. The results of the research show that mainly in Avarian female poetry, expressive-evaluative vocabulary, phraseological units with intensity value, numerical symbols, and expressive syntax are used. The author concludes that a comparative analysis of the methods and means of hyperbole in the modern Avar men's and women's poetry can reveal such features that are typologically common and gender-specific. In this regard, the article has a particular perspective, related to study means of hyperbole with gender-caused symptoms.

Key words: Avarian female poetry, linguistic means and semantic-stylistic consequences of hyperbolization, language picture of the world, gender.

Д.М. Ярбилова, аспирант каф. русского языка. Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: diyarbilova@mail.ru

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ГИПЕРБОЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ

В настоящей статье анализируются средства и способы гиперболизации в аварской женской поэзии. Основные проблемы, рассматриваемые в статье: лексико-семантические, фразеологические, морфологические и лексико-синтаксические средства гиперболизации; стилистические и семантические последствия гиперболизации. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в основном в аварской женской поэзии используются экспрессивно-оценочная лексика, фразеологические единицы со значением интенсивности, числовая символика, а также средства экспрессивного синтаксиса.

Ключевые слова: аварская женская поэзия, языковые средства и семантико-стилистические последствия гиперболизации, языковая картина мира, гендер.

Гипербола является одним из поэтических приемов чрезмерного преувеличения, используемых с целью усиления впечатления [1, с. 117]. Способы гиперболизации используются в текстах разных жанров – в художественных произведениях, в которых на семантику гиперболизации наслаиваются оттенки гротеска [2, с. 52], в эпосе, фольклоре [3, с. 195 – 203.], паремийологических единицах [4, с. 193 – 199], в тогах, проклятиях и благопожеланиях и т. д.

В лингвистической литературе по аварскому языку явление гиперболизации почти не изучено, между тем средства и способы гиперболизации представляют интерес не только в собственно лингвистическом, но и в литературоведческом и лингвокультурологическом аспектах. Частично проблема использования сравнений как средств гиперболизации в аварских народных песнях рассматривается в диссертации А.А. Абдусаламовой [5]. Отмеченные факторы определяют актуальность исследования способов и языковых средств гиперболизации в современной аварской женской поэзии. Материал для выполнения статьи был собран из различных сборников современной аварской женской поэзии [6; 7; 8].

Приёмы гиперболизации обычно заведомо используются в конкретных семантико-стилистических целях, поэтому имеют коммуникативно-прагматическую направленность, реализуясь не только на собственно языковом (=системном), но и на функциональном уровне. Намеренное преувеличение состоит в том, что здесь имеет место подчеркнуто усилительное отступление обозначаемого денотата от привычной нормы. Гипербола реализуется не только на лексико-семантическом (метафорическом и метонимическом), но и фразеологическом [9, с. 120 – 125.] и лексико-синтаксическом уровнях, являясь компонентом экспрессивного синтаксиса. Как отмечают отдельные исследователи, особый интерес в плане гиперболизации в дагестанских языках представляют зложелания (=проклятия) [10 с. 181 – 185].

В плане исследования особенностей национальной языковой картины мира особый интерес представляют гиперболы, которые основываются на метафорическом употреблении слов и выражений с явным преувеличением качества или признака (=гиперболические метафоры).

Одну из разновидностей гиперболы исследователи называют квантитативной гиперболой, которая реализуется путем указания на чрезмерное (=неправдоподобное) количество предметов или лиц, на «неограниченность» протяженности действия или проявления признака» [11, с. 120]. Лексико-синтаксические средства с количественной семантикой в целях актуализации богатырской силы и выдержки героев используются, например, в русских былинах.

Анализ нашего материала свидетельствует о том, что в современной аварской женской поэзии в целях гиперболизации используются сравнительные конструкции уподобительно-усилительного характера. В таких структурах употребляются слова, формирующие оценочно-усилительную семантику и соответствующие коннотации. Довольно часто такие способы гиперболизации используются в поэме Фазу Алиевой «Баллада о прекрасной Захрат»:

Лавиной орда беспощадная шла,
Сады и селенья сжигая [7, с. 25].
В долинах кровь ручьями текла,
Дымилась пожаращ седая зола [7, с. 25].
Молнии взор ее гневный метал,
А голос звенел, как острый металл [7, с. 26].
И сразу послышался тяжкий гул –
Хлынули недруги черной рекой [7, с. 26].
Гнев, полыхающий в ее глазах,
Молний небесных был горячеей [7, с. 30-31].

Как свидетельствуют приведённые примеры, в таких случаях могут быть обозначены последствия конкретных физических действий (например, при описании военных событий). Кроме того, сравнительно-сопоставительное преувеличение может

быть усилено употреблением экспрессивных определительных компонентов в прямом или переносном метафорическом значении: ср. *орда беспощадная; седая зола пожаращ; гневный металл; тяжкий гул; гнев, полыхающий в глазах; небесные молнии, огненная струя, жгучий голос* и т. д.

Обращают на себя внимание также глаголы, обозначающие, разрушительные последствия военных сражений или действия участников сражений: *орда шла...сады и селенья сжигая; хлынули недруги черной рекой; кровь ручьями текла; голос звенел, как острый металл; гнев [в глазах] полыхал, [голос] бьет, достигает до весенних высот*.

В ряде поэтических произведений, как, например, в поэмах Фазу Алиевой «Высота» [6] и «Баллада о прекрасной Захрат» [6] сравнения используются для обозначения большого количества чего- или кого-либо (например, лиц, участвующих в сражениях):

Ихдал хереган г1емерал Слушайте слова, которых столько,
Г1инт1аге раг1абазухъ. Сколько весенней травы [6, с. 61].

(здесь и далее приводятся переводы примеров на русский язык, сделанные автором статьи)

Муг1рузде ц1акъ г1асияв В горы очень страшный
Тушман вач1ун вук1ана, Враг наступил.
Зодиб ц1ваг1ан г1емераб Столько, сколько звезд в небе,
Солдатги цадахъ бачун. Солдат было у него [7, с. 21].

Во втором поэтическом дискурсе представляет интерес употребление форм единственного числа субстантивов *тушман* «враг» и *солдат* «солдат» в функции усиления множественности. Обычно такой прием усиления используется в аварских историко-героических народных песнях.

Особенно в поэзии Фазу Алиевой имеет место употребление слов количественной семантики (числительных или существительных в прямом или метафорическом значении), обозначающих количество предметов или лиц при описании неправдоподобных по силе и последствиям действий.

Жакъа микъго бихьинчи – Сегодня восемь мужчин –
Бийалаб къуват буго. Великая сила.

Анц1ила анлъго квераль Шестнадцать рук [их]

Мег1ер кодоб босила. Гору могут сдвинуть (букв. «в руки взять») [6, с. 24].

(Ф. Алиева. «Борхалъи»/«Высота»)

То голос правды освобожденной,
свалившей глыбу в тысячу тонн [7, с. 123].
(Ф. Алиева «Колокол скорби»)

Недолг был этот неравный бой:
Горстка защитников и туча врагов [7, с. 27].
(Ф. Алиева. «Баллада о прекрасной Захрат»)
Нашим победам не будет числа,
Сто городов мы сожжем дотла.
С тобой же вдвоем весь мир покорим [7, с. 29].
(Ф. Алиева. «Баллада о прекрасной Захрат»)
Сулил ей дворец, алмазный венец,
Полцарства отдать обещал наконец [7, с. 30].
(Ф. Алиева. «Баллада о прекрасной Захрат»)
Один мужчина – это очень много,

А если восемь собралось мужчин,
То – раз!
И мы скалу взметнем на плечи,
Два! – передвинем горы без труда.
Три! – переменяем русла рек и речек... [7, с. 52].
(Ф. Алиева. «Восхождение»)

Количественные слова как средства сопоставительной гиперболизации используются и в примерах, в которых для деактуализации отрицательных качеств лиц путем актуализации положительных качеств используются паремииологические единицы:

Бихынчи цоц1ул хола, Храбрец один раз умирает,
Х1алихьат нусц1ул хола. Трус сто раз умирает [6, с. 52].
(Ф. Алиева. «Борхальи»/«Высота»)

В нашем материале представлены примеры использования гипербола, указывающих на «неограниченность протяженности действия или проявления признака» [3, с. 120], на отсутствие предела, бесконечность. Такие примеры представлены в поэме М. Гаирбековой «*Дагъистаналъул Вас*»/«Сын Дагестана» [8]:

Г1орхъи гъеч1еб х1алимлъи, Беспредельно был мягким
Х1ажат ккаралъуб къвак1и. И, где необходимо, был твердым [8, с. 9].

Рик1к1ани лъуг1уларел Не считать [хороших] дел,
Лъик1лъаби нахъе тана. Совершенных и оставленных народу [8, с. 20].

Ц1ар-ц1арккун дур ишазул Поименно назвав твои дела,
Загъираб накъиш хъвазе Чтобы изобразить их узорами,
Хъах1ил зобал г1оларо. Голубого неба будет мало [6, с. 150].
Г1орхъи гъеч1еб адабгун Сбеспредельным уважением
Рак1аль к1одо гъавила. Се'рдца возвеличим тебя [8, с. 162].

Аналогичные примеры употребляются в поэме Фазу Алиевой «Колокол смерти» [7] и в стихотворении Тубхат Зургаловой «*Шамил хъвадарал нухал*»/«Дороги Шамиля» [8]:

Идет, надвигаясь, толпа изваяний,
И нет им конца, и нет им числа [7, с. 225].

Шамил хъвадарал нухал Дороги, по которым ездил Шамиль,

Накабаз рорцинаан. Коленами бы измерила.

Раг1аби г1езе гъеч1о [Но] не хватит слов,

Гъезул лъалк1ал рич1ч1изе. Дойти до смысла их следов [4, с. 27].

Значимость личности имама Шамиля для автора произведения настолько велика и священна, что совершенно не унижительно пасть на колени, измеряя его жизненный путь и выражая свое отношение к его величию.

В поэме Машидат Гаирбековой «*Дагъистаналъул Вас*»/«Сын Дагестана» [8] слово Дагестан часто используется в усиленном метонимическом значении для эмоционального усиления переживаний всего дагестанского народа по поводу смерти уважаемого руководителя республики Абдурахмана Даниялова, названного в поэме Сыном Дагестана:

Дагъистан дандельана Дагестан [весь] собрался
К1удияб маг1ирокъоб. В комнате для оплакивания [8, с. 10].

Загъираб гъунаралъул Известны дела, совершенные тобою,
Дагъистаналъул вас, Сын Дагестана.

Дуе лъураб зонохъе К твоему надгробному камню

- Абдусаламова А.З. *Сравнительные конструкции в русских и аварских фольклорных текстах*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала: ДГПУ, 2016.
- Алиева Ф. *Высота*. Сборник поэм. Махачкала, 1981. (на аварском языке).
- Алиева Ф. *Красные жаворонки. Баллады и поэмы*. Махачкала, 1982.
- Гаирбекова М. *Сын Дагестана*. Махачкала, 1998. (на аварском языке).
- Мисиева Л.А. Национально-культурная гендерная фразеология в аварском и английском языках. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2016: 120 – 125.
- Гаджиалиева М.Г., Рамазанова А.Х. Прототипические ситуации в зложеланиях даргинского языка. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Филологические науки. Махачкала, 2013; Вып. 3: 181 – 185.
- Савенкова Л.Б. Способы гиперболизации в русских паремиях. *История языкознания, литературоведения и журналистики как основа современного филологического знания*: материалы Международной научной конференции. Ростов-на-Дону – Адлер, 2003: 119 – 122.
- Джамалова М.К. Эпитеты-прилагательные в русских переводах поэтических произведений Фазу Алиевой. *Проблемы жанра в филологии Дагестана*: материалы XI Всероссийской конференции. Махачкала, 2016; Вып. 12: 193 – 199.

References

- Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1983.
- Ahmedova U.S. K voprosu o svoeobrazii groteska v novellistke F.O' Konnor. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp.3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2014: 52 – 59.
- Samedov D.S., Musaeva T.M. Sposoby giperbolizacii v russkikh bylinah (lingvisticheskij aspekt). *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2015: 195 – 203.
- Zurgalova T. *Ozhere'e*. Mahachkala, 2013. (na avarskom yazyke).
- Abdusalomova A.Z. *Sravnitel'nye konstrukcii v russkikh i avarskikh fol'klornyh tekstah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahach-

Дагъистан бач1ун буго. Дагестан [весь] собрался. [8, с. 203]

В ряде примеров имеет место гиперболическое использование фразеологических единиц и фразеологизированных выражений со значением интенсивности:

А люди кричали, пускались в пляс,
Будто от счастья сошли с ума [7, с. 23].
(Ф. Алиева. «Баллада о прекрасной Захрат»)

Г1одоб х1ет1 хъваларедухъ Ногами землю не доставая,
Айзанат йортанхъана. Засуетилась Айзанат [6, с. 34].
(Ф. Алиева. «Борхальи»/«Высота»)

Ещё одной особенностью поэтических гипербола является использование приёма сравнительно-сопоставительного отрицания, выполняющего образно-усилительную функцию:

Иголка меж снопами не пролезет,
Червяк сквозь ту скирду не проползет [7, с. 51].
(Ф. Алиева. «Восхождение»)

Повтор отрицаний при этом усиливает эмоциональное воздействие на читателя и путем отрицания актуализирует имплицитную утвердительную семантику.

Проведённый выше анализ языковых средств гиперболизации, использованных в современной аварской женской поэзии свидетельствует о том, что здесь в основном используются лексико-семантические, фразеологические и морфолого-синтаксические средства, имеющие ярко выраженный образно-оценочный и экспрессивно-оценочный характер [12]. Некоторые из этих средств могут быть рассмотрены в качестве фрагментов аварской языковой картины мира.

Для аварской женской поэзии характерно использование сравнений уподобительно-усилительного характера, форм единственного числа существительных для обозначения усиленной множественности, экспрессивно-оценочных синтаксических конструкций, структур с количественной семантикой, приёма сравнительно-сопоставительного отрицания для усиленной актуализации утверждения и т. д.

Сопоставительный анализ приёмов и средств гиперболизации в современной аварской мужской и женской поэзии может выявить такие особенности, которые имеют типологически общий и гендерный характер. В этом плане материал данной статьи имеет определённую перспективу, связанную с исследованием средств гиперболизации с гендерно обусловленными признаками.

Библиографический список

- Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 1983.
- Ахмедова У.С. К вопросу о своеобразии гротеска в новеллистке Ф.О' Коннор. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып.3. Филологические науки. Махачкала, 2014: 52 – 59.
- Самедов Д.С., Мусаева Т.М. Способы гиперболизации в русских былинах (лингвистический аспект). *Вестник Дагестанского государственного университета*. Вып. 3. Филологические науки. Махачкала, 2015: 195 – 203.
- Зургалова Т. *Ожерелье*. Махачкала, 2013. (на аварском языке).

- kala: DGPU, 2016.
6. Alieva F. *Vysota. Sbornik po'em.* Mahachkala, 1981. (na avarskom yazyke).
 7. Alieva F. *Krasnye zhavoronki. Ballady i po'emy.* Mahachkala, 1982.
 8. Gairbekova M. *Syn Dagestana.* Mahachkala, 1998. (na avarskom yazyke).
 9. Misieva L.A. Nacional'no-kul'turnaya gendernaya frazeologiya v avarskom i anglijskom yazykah. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Vyp. 3. Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2016: 120 – 125.
 10. Gadzhialieva M.G., Ramazanova A.H. Prototipicheskie situacii v zlozhelaniyah darginskogo yazyka. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologicheskie nauki. Mahachkala, 2013; Vyp. 3: 181 – 185.
 11. Savenkova L.B. Sposoby giperbolizacii v russkikh paremiyah. *Istoriya yazykoznaniya, literaturovedeniya i zhurnalistiki kak osnova sovremen-nogo filologicheskogo znaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Rostov-na-Donu – Adler, 2003: 119 – 122.
 12. Dzhamalova M.K. 'Epitety-prilagatel'nye v russkikh perevodah po'eticheskikh proizvedenij Fazu Alievoj. *Problemy zhanra v filologii Dagestana: materialy HI Vserossijskoj konferencii.* Mahachkala, 2016; Vyp. 12: 193 – 199.

Статья поступила в редакцию 21.10.17

УДК 811. 161.1

Taskarakova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass Philology, Institute of Philology and Intercultural Communication, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: n-tas@mail.ru*

Chugunekova A.N., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, senior researcher, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru*

REFLECTION OF TIME IN THE POETRY OF ALEXEY KOZLOVSKY. The article deals with one of the basic categories, along with the category of space, category of time, reflected in the poetic texts of Alexey Kozlovsky. The research material shows that this category is among one of the most important for linguistic picture of the world of the poet. In his poetic lines with the help of linguistic means of the Russian language he reveals his attitude to time: the time is perceived as linear, cyclic (recurring), calendar and "home". The researchers describe the lexical paradigm of poetic creativity of Alexey Kozlovsky, which is largely determined by his verbal.

Key words: category of time, cyclical and linear time, poetry of Alexey Kozlovsky, Russian language.

Н.Н. Таскаракова, канд. филол. наук, доц. каф. хакасской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: n-tas@mail.ru

А.Н. Чугунекова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ОТРАЖЕНИЕ ВРЕМЕНИ В ПОЭЗИИ АЛЕКСЕЯ КОЗЛОВСКОГО

Статья посвящена исследованию одной из базовых категорий – категории времени, отраженной в поэтических текстах Алексея Козловского наряду с категорией пространства. Как показывает собранный нами материал, данная категория относится к числу одной из значимых для языковой картины мира поэта. В своих поэтических строках при помощи языковых средств русского языка он показал своё отношение ко времени: время им воспринимается как линейное, циклическое (повторяющееся), календарное, «бытовое». Описание лексической парадигмы поэтического творчества Алексея Козловского во многом определило его словесное время.

Ключевые слова: категория времени, циклическое и линейное время, поэзия Алексея Козловского, русский язык.

Категория времени, наряду с категорией пространства, относится к одной из базовых категорий в языковой картине мира любого народа. «По сравнению с пространством время – значительно более сложное и абстрактное понятие. Восприятие пространственных отношений зависит от непосредственно получаемой информации (местонахождения предмета, положения тела, движения и т. п.); время не может быть непосредственно наблюдаемо» [1, с. 133].

В последние годы исследователи стали уделять внимание исследованию языковых средств, выражающих категорию времени в художественных и поэтических произведениях. В центре внимания ученых оказывается поэтический идиостиль, осмысление и представление своего видения вечной категории времени в текстовом поле поэтов, языковая картина мира поэта и др. [2 – 5]. На

наш взгляд, это направление является одним из перспективных направлений не только в лингвистике, но и в литературоведении. Как справедливо отмечают авторы книги «Время и пространство как категории текста: теория и опыт исследования», что «Пространство и время как текстовые категории структурированы механизмом интерпретации действительности, в художественном тексте выступают как средство формирования и сообщения наиболее значимых компонентов художественного замысла. Выступая как репрезентат личностного смысла, темпоральные [временные – АЧ] лексемы становятся маркерами концептуально значимой информации текста, что позволяет им стать в тексте своего рода субстратом смысла, стимулирующим рефлексии читателя...» [3].

Предмет исследования – отражение категории времени в поэзии Алексея Козловского. Наследие этого поэта является объектом изучения в большинстве своем литературоведов [6; 7; 8], а с лингвистической точки зрения его произведения еще не получили должного внимания, чем и определяется **актуальность** данной работы.

Основная цель нашего исследования состоит в выявлении и описании языковых единиц выражения категории времени в поэтических текстах Алексея Козловского.

Алексей Дмитриевич Козловский родом из села Строганово Минусинского района Красноярского края. Закончил географический факультет Красноярского государственного педагогического

института. С 1970 года работает учителем географии в Новотроицкой средней школе Бейского района Республики Хакасии. Алексей Козловский – автор нескольких поэтических сборников, первый из которых «Дни осени» вышел в Красноярском книжном издательстве в 1977 году. Печатался в журналах «Молодая гвардия», «Смена», «Наш современник», «Сибирские огни», «День и ночь», «Абакан» и др. Он автор многих книг стихов, например, «Дни осени», «Светлые леса», «Сезон разлук», «Мои дожди», «Неловких судеб звездочет». В последние годы он стал известен читателю и как автор сборников прозаических произведений. Например, «Зеркало», «По кругу любви и печали», «Фикус Бенджамина». Его творчество широко представлено в различных поэтических сборниках и периодических изданиях.

Алексей Козловский – член Союза писателей России, Заслуженный учитель Республики Хакасия, член литературного объединения «Стержень», участник VI Всесоюзного совещания молодых писателей в г. Москва в 1975 году, III съезда писателей Сибири в 2000 г. в Новосибирск, а также семинаров в городах: Дивногорск, Красноярск, Абакан, Саяногорск, Горно-Алтайск и др. [9, с. 32].

Материалом исследования послужили тексты стихов Алексея Козловского, опубликованные в двух его сборниках или как они названы «Тетради стихов», а также тексты его стихов из электронных источников.

«Категория времени в поэзии имеет свою специфику. Время

в лирике особенно субъективно. Как правило, время в поэтических произведениях передано, как личное. Чаще всего время в лирике не развернуто в подробную картину, кроме случаев, когда время выступает как тема (например, в поэтических размышлениях о скоротечности времени, смысле жизни, тщете бытия и т. д.)» [5].

Судя по языковому материалу, категория времени в поэтических текстах А. Козловского представлено разнообразными языковыми единицами: Все они составляют семантическое поле «козловского времени», которые объединяются наличием значений, заключенного в слове *время*.

Так, время поэтом мыслится как повторяющееся, возрождающееся и имеющее круговую замкнутую структуру (т. е. циклическое время). Это можно проследить в следующих строках:

«Ничто под звездами **не вечно**,

Такое **время** подойдет,

Когда **весна** опять бесечно

Калитку в лето распахнет...» [АК – 1, с. 53]

В последних строках прослеживается метафорическое осмысление времени (*калитку в лето распахнет*).

В другом стихотворении поэт говорит о быстротечности времени, которые также представлены в тексте в метафорических выражениях:

«Как быстро **время** облетает –

Скользят недели и года

По краю осени, по краю

Слепых сомнений и суда» [АК – 1, с. 54].

Циклическое время представлено в стихотворениях о временах года, днях недели и т. п.

Итак, А. Козловский посвящает зимнему времени года несколько стихотворений, например, «Снег идет...». В этом стихотворении поэт использует сравнительные обороты (снег сравнивается с подушками, наполненными перьями):

«Улица, как в облаке густом,

Белая от края и до края,

Словно на балконах выбивают

Старые **наперники с пером**.

В городе такая тишина –

В хлопья **снега** превратились звуки.

Замерла округа, только **снег**

В искривленном кружится пространстве,

По законам о непостоянстве

Или постоянстве – в прошлый век.

Снег идет... и целый мир затих –

Белый, ошарашенный, кудлатый...» [АК – 1, с. 16]

В другом стихотворении поэт метафорическим выражением передает суровость и «скудность» зимнего времени года:

«**Зима** бумажные цветы

Навертит первым хрустком снегом

И первым ветром. С высоты

Летят, сближая землю с небом

Цветы. Хотя к чему скрывать,

Их колорит холодный бледен,

И до убогости опять

Наряд зимы тосклив и беден» [АК – 1, с. 70]

После зимы наступает весна. Известно, что весна теплая время года. Наступление весны в поэтических строках А. Козловского реализуется на уровне языкового оформления формой прошедшего времени глагола (*прошла зима*), *существительными капель, апрель*:

«Суета, даст бог, уляжется,

Стихнет боль – **прошла зима**.

Облака плывут и, кажется,

Что качаются дома.

Что плывут, как лодки, лоджии,

Плеск и шум со всех сторон.

Даже птицы осторожные

Так и лезут на рожон.

И порхая вместе с птицами,

Под гудки, звонки, **капель** –

Машет створками и ситцами

В набегающий **апрель**» [АК – 1, с. 49].

Немало стихотворений посвящено у А. Козловского осеннему периоду. Осенью природа увядает, становится скучно. Мотивируется это метафорическим выражением в следующих строках стихотворения, посвященной осени:

«**Мертва осенняя** природа,

Мертвы осенние мечты,

А впереди еще полгода
Такой вселенской немоты.

<...>

Потом опять тепло и слякоть

Над всем, что было и что есть:

Дожди – до пят, трава – по пояс,

И солнце ласково – насквозь...» [АК – 2, с. 64]

Когда осенью стоят очень теплые дни и бывает по-летнему тепло, такое явление природы в народе называется «бабье лето». Этот температурный признак тоже представлен в некоторых стихотворениях А. Козловского:

«В окне качнулось **бабье лето**,

Как плоскость мощного крыла.

И вздрогнув, чуткая планета

В глухую осень поплыла» [АК – 3]

«Снова **осень**. Прямо скажем,

Крепок свежий ветерок...

Все находки и пропажи

В самый раз и точно в срок.

Пусть летит вдогонку лету

Лета бабьего мотив...

Листья сверху, словно это

Синева рождает их» [АК – 3]

В другом стихотворении признаки этого времени года обозначаются сочетанием слов *еще по-летнему*, метафорическим выражением *сквозняки июльские*.

«Еще шуршит **по-летнему** листва,

И **сквозняки июльские** гуляют

По сентябрю, и словно острова

Черемух, распускающихся в мае» [АК – 1, с. 52]

Циклическое время предстает перед нами и «в ходе дней и недель» [1, с. 137]. Вечный круговорот жизни или «домашнего времени» мы находим в следующих поэтических строках:

«Все домашние дела:

Стирка – ванна, кухня – чайник...

Жизни круг на круг стола

Стал похож необычайно» [АК – 1, с. 59].

В другом стихотворении мы находим «календарное время», которое следует понимать как конкретное выражение времени за счет дня недели. Это время представлено в стихотворении «Выходной». Вот эти строки: «**Бельем завешаны дворы, Суббота – женщины стирают**» [АК – 1, с. 69].

Как правило, раньше почти в каждой семье выходной субботний день посвящался уборке по дому, стирке и т. п. Вот об этом и написал поэт.

Кроме циклического времени известно и линейное время, которое сравнивают с полетом стрелы. И как справедливо отмечает Е.В. Перехвальская, «...в целом развитая идея линейного времени более совместима с современным индустриальным обществом, где хорошо сформировано чувство истории... Люди все время помнят, что вещи никогда больше не будут такими, какими были» [1, с. 137]. Итак, в некоторых стихотворных текстах А. Козловского «время линейно и необратимо; движется оно, и от того, какую позицию занимает человек относительно этого движения: смотрит ли он по направлению движения (будущее впереди) или обращен лицом в прошлое» [1, с. 135]. Такое представление о времени, на наш взгляд, находит свое отражение в стихотворении «**Ответ**», где событие принадлежит прошедшему и будущему времени. Они отражаются лексемами *неповторим* и *прожитые*:

«Немного дней твоих осталось,

Немного лет, немного зим,

Как посмотреть на эту малость –

Ведь каждый день **неповторим**.

Взгрустнем, друг мой, о днях высоких,

Что были **прожиты** не зря;

Мы о весне слагали строки

В последних числах декабря» [АК – 1, с. 44].

Таким образом, время как одна из основных форм существования материи, находит самые разные обрамления и виды и в текстовом поле поэта из Хакасии Алексея Козловского. В поэтических строках индивидуальная картина мира поэта воплощается при помощи целенаправленно отобранных, в соответствии с замыслом автора языковых средств. В целом, можно отметить, что из словарного временного запаса русского языка А. Козловский избрал те, которые соответствуют понятию «циклическое» и

«линейное» время. На наш взгляд, для поэта наиболее важными стали маркеры циклического времени, которые отражаются в основном метафорическими выражениями.

Список сокращений текстовых источников:

- АК – 1 – Козловский А. Д. Сезон разлук: Тетрадь стихов. Абакан: Хакаское кн. изд-во, 1994. – 112 с.
АК – 2 – Козловский А. Д. Неловких судеб звездочет. Тетрадь стихов. Абакан, 2000. – 95 с.
АК – 3 – Мои дожди. <http://www.stihi.ru/2013/10/09/3171>.

Библиографический список

1. mya-prostranstvo-kak-kategorii-teksta-teoriya-opit-issledovaniya-na-materiale-poezii.php
4. Макаровская Е. В. *Языковые средства выражения времени в поэзии Бориса Пастернака*. Available at: <http://cheloveknauka.com/v/291105/a#?page=1>
5. Художественное время в поэзии В. А. Жуковского. Available at: http://www.f-mx.ru/literatura/xudozhestvennoe_vremya_v_poezii_vaaa.html
6. Карамашева В. А. Художественный мир лирики А. Д. Козловского. *Научное обозрение Саяно-Алтая. Филология*. 2013; 2: 32 – 34.
7. Кравченко Т. Ю. «Жизнь вся высветится до дна...»: [о поэзии Алексея Козловского]. *Поиск: научно-методический журнал*. 2015; 2 (50): 52 – 53.
8. Полежаев В. В. Дни, отлитые в поэзию. *Хакасия: время в лицах*: сборник интервью. Абакан, 2011: 200 – 203.
9. *По праву памяти. 60-летию Победы в Великой Отечественной войне*. Абакан: Хакаское книжное издательство, 2005.

References

1. Perehval'skaya E. V. *Etningvistika: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
2. Gukova L. N., Trushicina E. A. *Koncept «vremena goda» v hudozhestvennoj kartine mira A. S. Pushkina*. Available at: http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/6163?mode=full&submit_simple
3. Salimova D. A., Danilova Yu. Yu. *Vremya i prostranstvo kak kategorii teksta: teoriya i opyt issledovaniya (na materiale po'eziy M. I. Cvetaevoy i Z. N. Gippius)*: monografiya. Moskva: Flinta: Nauka, 2009. 312 s. Available at: <http://libed.ru/knigi-nauka/758179-1-da-salimova-danilova-vremya-prostranstvo-kak-kategorii-teksta-teoriya-opit-issledovaniya-na-materiale-poezii.php>
4. Makarovskaya E. V. *Yazykovye sredstva vyrazheniya vremeni v po'eziy Borisa Pasternaka*. Available at: <http://cheloveknauka.com/v/291105/a#?page=1>
5. Hudozhestvennoe vremya v po'eziy V. A. Zhukovskogo. Available at: http://www.f-mx.ru/literatura/xudozhestvennoe_vremya_v_poezii_vaaa.html
6. Karamasheva V. A. Hudozhestvennyy mir liriki A. D. Kozlovskogo. *Nauchnoe obozrenie Sayano-Altaya. Filologiya*. 2013; 2: 32 – 34.
7. Kravchenko T. Yu. «Zhizn' vsya vysvetitsya do dna...»: [o po'eziy Alekseya Kozlovskogo]. *Poisk: nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2015; 2 (50): 52 – 53.
8. Polezhaev V. V. Dni, otlitye v po'eziyu. *Hakasiya: vremya v lichah*: sbornik interv'yu. Abakan, 2011: 200 – 203.
9. *Po pravu pamyati. 60-letiyu Pobedy v Velikoy Otechestvennoy vojne*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.11.17

УДК 821

Mostafavi Gero H., Cand. of Sciences (Philology), teacher, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran),
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir
Talebi F., student (Russian Language), Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran)
E-mail: faeze.talebi@hotmail.com

CURSE AS A SPEECH ACT IN THE RUSSIAN AND PERSIAN SPEAKING LINGUOCULTURES. The article is dedicated to consideration of cursing as a speech act in the Russian and Persian communicative culture. The work touches on the function of a curse in public relations between Iranian and Russian people. In addition, the influence factors on the use of the curse in communicative culture are studied. In the end, for the analysis and the correct concept of speech act of cursing, an experiment is conducted and convinced how often curses are used in life. In the work the following research methods are used: functional-pragmatic analysis, method of descriptive analysis (interpretation, generalization, classification) and comparative method.

Key words: speech act, curse, Russian language, Persian language, communication.

Г.Х. Мостафави, канд. филол. наук, преп. Мешхедского университета им. Фирдоуси, г. Мешхед (Иран),
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir
Талеби Фаиза, студент Мешхедского университета им. Фирдоуси, г. Мешхед (Иран),
E-mail: faeze.talebi@hotmail.com

ПРОКЛЯТИЕ КАК РЕЧЕВОЙ АКТ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ПЕРСОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Данная статья посвящена рассмотрению проклятия как речевого акта в русской и персидской коммуникативной культуре. В статье затронута функция проклятия в общественных отношениях иранских и русских людей. Кроме вышеуказанных функций в этой работе изучены влияющие факторы на употребление проклятия в коммуникативной культуре. Для анализа и правильного представления о речевом акте проклятия был проведен эксперимент. В настоящей работе использованы следующие методы исследования: функционально-прагматический анализ, метод описательного анализа (интерпретация, обобщение, классификация) и сопоставительный метод.

Ключевые слова: речевой акт, проклятие, русский язык, персидский язык, коммуникация.

Язык – это зеркало народной культуры тех людей, которые говорят на этом языке. Между словарным составом языка, культурой и цивилизацией общества существует очень тесная связь. Язык как основное средство человеческого общения играет неизменно важную роль в жизни общества, расширении отношений и связей между народами. Поэтому по языку каждого человека можно узнать о культурном и социальном положении общества. Щерба с утверждением вышеуказанного выражения, пишет: «Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит» [1, с. 57]. У С.Г. Тер-Минасовой другое мнение об отношении между языком и культурой. По её мнению, они должны рассматриваться совместно. Она говорит: «Язык как зеркало культуры, язык как орудие культуры» [2, с. 230]. Имеется весьма тесная связь между жизнью общества и языком человека, на котором оно говорит. Это в равной мере

относится к внутренней и к внешней стороне жизни. Очевидным примером из видимой сферы может служить речевая культура. Многие лингвисты и культурологи так подтверждают вышеуказанное мнение. В том числе Сепир и Будильцева: «Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают» [3, с. 193]. «В языке, как в зеркале, отражается культура и традиции народа» [4, с. 7].

Г. Хофстеде разделил культуру на две части. Культура Востока и культура Запада. По его мнению, восточные люди – больше коллективные, а западные люди – больше индивидуалисты. В коллективных обществах коммуникация и общение занимают важное место, а в индивидуальных обществах реализация и собственные желания важнее всего [5, с. 35]. Поэтому восточные люди из-за коллективной души имеют высококонтекстную культуру и западные имеют низкоконтекстную культуру [6, с. 48].

В высококонтекстных культурах частная жизнь и публичная жизнь тесно связаны между собой и в процессе общения человек открывает различные сферы своей жизни. Представители низкоконтекстного типа культуры не просто разделяют частную жизнь (которая касается только самого человека) от общественной, но и рассматривают каждый сектор своей жизни отдельно. В отношениях всегда соблюдается дистанция.

Русские, как и иранцы, считаются восточными, и их культура схожа. По мнению Павловской, «Одной из отличительных черт русского национального характера часто называют коллективизм, общинность. Столетиями русские крестьяне, составлявшие подавляющее большинство населения России до начала XX века, жили общинами» [7, с. 17]. Чувство товарищества и общинности служат причиной русским и иранским людям свободно вмешиваться в дела знакомых, соседей и просто прохожих на улицах. С психологической точки зрения Пишкадам называет коллективную культуру культурой «антиэгоизм» и индивидуальную культурой «эгоизм» [6, с. 48]. По его мнению, восточные люди выражают своё мнение скрыто, а западные выражают открыто [6, с. 48].

Высказывание проклятия встречается не только в мифологии, но и в религиях обеих стран. Установление дружеского контакта с другими людьми в Иране и России очень ценно и очень много указаний на этот счет в религиях двух стран. Всем известна роль религии в жизненной культуре иранцев. Поэтому нельзя отказать от влияния религии на культуру людей в Иране. В России, несмотря на десятилетия официального атеизма в годы Советской власти, религия продолжает играть заметную роль в жизни людей. Однако нельзя сравнивать влияние религии в Иране с Россией.

Кроме разрешённых религией случаев, в религиях обеих стран любой вид высказывания проклятия запрещён и не принят в обществе. Правосверный человек не произносит проклятия [8, с. 178]. Пророк Ислам Мухаммед изволил сказать, что одной из болезней и бедствий речи, появляющихся в результате её неправильного использования во время гнева, является высказывание проклятия. Высказывание проклятия имеет корень в гневе. Поэтому люди для снятия и подавления гнева высказывают проклятие [9, с. 741]. По мнению Пенга и Нисбетта, западные люди – рациональные, опирающиеся на легитимность действий [10, с. 741 – 754]. Поэтому естественно, что в демократических законодательных обществах люди уважают закон и считают его опорой для осуществления своего права [6, с. 68].

Методология и методика исследования. В процессе работы были использованы сравнительно-сопоставительный и описательный методы. Кроме этого, данное исследование осуществляется на основе библиотечного метода. Поэтому в этой работе мы пытаемся исследовательским способом изучить речевой акт проклятия в русском и персидском языках, а также изучить и проанализировать факторы, влияющие на этот речевой акт.

Обсуждение результатов. В русских словарях «проклятие» определяется следующим образом: 1. Крайнее, бесповоротное осуждение кого-л., чего-л., знаменующее полный разрыв с кем, чем-л., отторжение (от себя, от общества); 2. Бранное слово, ругательство; 3. В знач. междом. Употребляется как выражение сильного негодования, недовольства, отчаяния и т.п.; 4. То, что тяготит, мучает, делает несчастным кого-л. [11, с. 495]. В персидских словарях под статьей слова «нефрин» (проклятие) написано: приведено в противоположности слову «молитва» и «пожелание» и обозначает «дурная молитва» и «дурное пожелание» [12, с. 1482] и 1. «Дурное пожелание», также приведено в противоположности слову «одобрение и похвала» 2. Осуждение, порицание, упреки 3. Стон, рыдания [13, с. 2562].

Этимология слова «проклятие» в русском языке: От гл. проклинать, проклясть, далее из праслав. , от кот. в числе прочего произошли: ст.-слав. клънѣжъ, клѣти, -ся, русск. клѣсть, клѣнѹсь [14, с. 259]. В персидском языке от корня fī в значении «хвалить, почитать, преклоняться» и отрицательной приставки nī-. Разница в значении этого слова в персидском и русском языках относится к культуре и традиции обеих стран. В персидском языке не употребляется в значении – церковное осуждение, отлучение от церкви; анафема и редко приведено в значении ругань и брань.

Речевой акт рассматривается как способ достижения адресантом определённой коммуникативной интенции, которая, в свою очередь, является определяющим фактором в отборе языковых средств [15, с. 151 – 70]. По мнению Сусова «Речевой акт – это элементарная единица сообщения, т. е. только передачи информации в одном направлении. В речевом акте не отражается двусторонняя природа человеческого общения» [16, с. 56].

По мнению Формановской: «Речевой акт – это высказывание, порождаемое и произносимое с определенной целью и вынуждаемое определенным мотивом для совершения практического или ментального (как правило, адресованного) действия с помощью такого инструмента, как язык/речь» [17, с. 111]. На самом деле, в основе всех вышеуказанных теорий лежит такое понятие, что речевой акт – минимальная единица речевого общения. Речевым актом называется производство конкретного предложения в условиях реальной речевой коммуникации. Из трёх фаз речевых актов проклятия больше всего акцентируется на иллокутивном акте, потому что большая часть этих изречений предназначена для того, чтобы повлиять на слушателя и таким способом реализовать основную концепцию. О типологии речевого акта проклятия можно сказать, что он входит в состав эмоционально-экспрессивных выражений. На самом деле, проклятие – это выражение отношения автора речи к её содержанию. Она заключается в выражении чувств говорящего.

Классификация проклятия в русском и персидском языках:

А). По характеру и области применения: 1. Проклятия в религиозных книгах (библейские и коранские); 2. Проклятия в фольклоре и народных поверьях; 3. Проклятия родительские и общесемейные.

Б). На основании цели и мотивации: 1. Возражение: *Да будут прокляты родители того, кто бросает здесь мусор!* 2. Угроза: *Будь несчастным(ой), не связывайся со мной (или не мели челуху)!* 3. Выражение негодования: *Дай Бог! Чтобы ты попал под машину!* 4. Унижение: *Будь ты непаден – как ты кушаешь! (противно смотреть как ты кушаешь)!* 5. Сорвать свою злобу: *Чтобы ты заболел неизлечимой болезнью!* 6. Выражение любезности: *Не дай Бог! Чтобы ты умер плут!* 7. Шутка: *Дай Бог! Чтобы ты брал в жены несколько девушек!* 8. Выражение искренности: *Чтоб тебе провалиться, Хасан! (Эх, чтоб тебя отвели на кладбище к тому, кто обмывает покойников)!* 9. Клятва: *Чтоб ты завернул бы меня в саван, правду говоришь?* 10. Молитва: *Господи! Укажи ему правильный (праведный) путь! (Наставь его на путь правды)!* 11. Претензия и жалоба: *Да не отсохнет рука, подающая! (Да не оскудеет рука подающего)!* 12. Удивление: *Господи! Позор на голову, говорящим ересь!* 13. Сочувствие: *Да будет мать твоей жертвой, что не знает, что там с тобой творится!* 14. Устранение бедствий: *Чтоб завистливые глаза лопнули!* 15. Оскорбление: *Чтоб ты лопнул от натуги! (от зависти)!* 16. Изнурение и бессилие: *Бог тебе не простит за то, что ты не сообщил мне, что у моей жены был выкидыш!*

В). На основании посредника (того, которого адресант просит о выполнении акта) и концепта: 1. Бог: *Да проклянет тебя Бог!* 2. Коран, Библия: *Да покарает тебя Коран!* 3. Черт, рай, ад и т. д.: *Чтоб из его могилы выходил огонь!* 4. Судьба, земля, болезни, бедствия и т. д.: *Чтоб ты утонул в селевом потоке! Чтоб обрушился на тебя Содомский потоп!* 5. *Дай Бог! Чтобы ты заболел раком!; Чтобы тебя земля не приняла! Адская болезнь тебе!* 6. Сам адресант: *Чтоб я ел плов на твоих поминках! Чтоб я у тебя на поминках кутью ел!* 7. Животные, вещи, части тела и т. д.: *Чтоб тебя укусила змея! Чтоб тебе в живот воткнул нож! Чтоб шальная пуля пробила твой лоб!* 8. Мифологическое существо: *Чтоб семиглавый змей стоял у тебя на пути! Чтоб тебе мерещились черти! Чтоб тебя черт побрал! Да поразит тебя гнев Кормильца Куриджила! Да сожжет тебя Пламенный!* 9. Понятия такие, как смерть, желание и т. д.: *Дай Бог! Чтобы пришла весть о твоей кончине! Чтобы ты не видел хорошей судьбы!* 10. Особенности дни (праздничные и траурные): *Чтоб ваша свадьба превратилась в траур! Дай Бог! Чтобы*

	Иранская комму- никативная куль- тура	Русская комму- никативная куль- тура
	%	%
Будь проклят тот, кто поджиг дом!	3	1
Да обратится еда твоя в камень! (в перс. Да обратится еда твоя в кирпич!)	4	1
Если говорю неправду, то пусть я умру на этом месте!	6	2
Если я неправ, то пусть материнское молоко мне станем ядом!	3	2
Пусть поразит болезнь, от которой нет лекарства!	9	2
Пусть руки охватит болезнь!	1	2
Пусть ты останешься одинокой, не зная куда идти!	2	1
Пусть умрут дочери!	1	2
Пусть умрут сыновья!	1	2
Чтоб живот болел!	1	1
Чтоб земля поглотила тебя!	2	2
Чтоб лоб пробило (синей) пулей!	1	2
Чтоб ноги сломались!	1	2
Чтоб отправился туда, откуда не возвращаются!	8	2
Чтоб отсох твой язык!	1	2
Чтоб погасли твои глаза!	1	2
Чтоб разбилась твоя голова!	1	2
Чтоб разбился твой нос!	1	2
Чтоб рот отсох!	1	2
Чтоб руки сломались!	2	2
Чтоб сестру убили!	1	2
Чтоб твой дом сгорел!	3	2
Чтоб твои руки парализовало и двери тебе открывали чужие!	1	2
Чтоб твоя мать была убита!	2	3
Чтоб черт тебя побрал!	1	8
Чтоб тебя положили в темную могилу!	1	2
Чтоб ты заболел!	7	5
Чтоб ты не видел светлого дня!	1	4
Чтоб ты не смог освободиться от траура, грусти и печали!	1	3
Чтоб ты ослеп!	2	3
Чтоб ты сдох!	12	7
Чтоб ты сошел с ума!	5	5
Чтоб язык отсох!	1	2
Чтоб, плача и рыдая, жизнь прошла у тебя!	1	2
Чтобы (я) твои поминки съел!	2	1
Чтобы плохую весть услышал!	2	3
Чтобы сердце остановилось!	1	2
Чтобы твоя голова сломалась!	2	3
Чтобы ты не видел хорошей судьбы!	3	3
Чтобы умер голодной смертью!	1	2

это был твой последний месяц! (Чтоб ты сдох через месяц!).

Г). На основании обращения: Распространенная форма проклятия в русском и персидском языках выступает проклятием с обращением. 1. Обращение, выраженное общеинвективной лексикой; 2. Обращение, выраженное причинно-инвективной лексикой; 3. Обращение, выраженное именем собственным.

Результаты эксперимента: Нижеследующие проклятия употребляются наиболее часто в иранской и русской лингвокоммуникативной культуре. На вопрос: «Какие из нижеследующих проклятий вы слышите чаще всего, когда, при какой окружающей обстановке и в отношении кого?» ответили «часто»:

На основании вышеприведенной таблицы, мы пришли к выводу, что в иранской коммуникативной культуре нижеследующие проклятия наиболее часто используются в коммуникативном поведении: «Чтоб ты сдох! – 12%, «Пусть поразит болезнь, от которой нет лекарства! – 9%», «Чтоб отправился туда, откуда не возвращаются! – 8%» и «Чтоб ты заболел! – 7%». Однако в иранской коммуникативной культуре нижеследующие проклятия также используются часто: «Если говорю неправду, то пусть я умру на этом месте! – 6%», «Чтоб ты сошел с ума! – 5%», «Да обратится еда твоя в камень! (в перс. Да обратится еда твоя в кирпич!) –

4%», но русские наиболее часто употребляют такие проклятия как: «Чтоб черт тебя побрал! (8%), «Чтоб ты сдох!» (7%), «Чтоб ты заболел!» (5%), «Чтоб ты не видел светлого дня!» (4%).

Интересно, что в иранской и русской коммуникативной культуре полученный результат для ниже приведенных проклятий одинаковый: «Чтоб ты сошел с ума! – 5%», «Чтобы ты не видел хорошей судьбы! – 3%» и «Чтоб земля поглотила тебя! – 2%». Следует отметить, что русские по сравнению с иранцами больше употребляют проклятия, где отражены части тела: Чтоб язык отсох! Чтобы твоя голова сломалась! Чтобы сердце остановилось! Чтоб отсох твой язык! Чтоб погасли твои глаза! Чтоб разбилась твоя голова! Чтоб разбился твой нос! Чтоб ноги сломались! Пусть руки охватит болезнь!

На вопрос: «Кому вы обычно произносите проклятие?» ответили «часто»:

Итоги результатов испытания в общении иранских и русских мужчин и женщин показывают, что иранские и русские мужчины и женщины чаще всего произносят проклятия детям.

Заключение

Проклятия обладают коренными традициями и обычаями народов. Анализ исследования значения этих проклятий осу-

ществлялся с учётом пола говорящего проклятие. В Иране, учитывая существующую культуру в обществе, обычно женщины говорят проклятия друг другу, а противоположному полу – редко. А в России проклятия, в сравнении с Ираном, употребляются в обиходе намного больше.

Западные люди живут, руководствуясь больше разумом, логикой и законом. Поэтому естественно, что в демократических обществах, люди уважают закон и считают его опорой для осуществления своих прав. Они в прикосновении с предстоящими

ведливостью со стороны сверхъестественных существ.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974.
2. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, 2000.
3. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*: Пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. Москва:

	Русские испытуемые		Иранские испытуемые	
	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
Женщинам	15%	22%	16%	18%
Мужчинам	18%	20%	24%	15%
Детям	5%	7%	9%	11%
Друзьям и знакомым	33%	32%	31%	34%
Незнакомым	29%	19%	20%	22%

проблемами вместо произнесения проклятия и предоставления дела сверхъестественным существам, в том числе Аллашу, Корану, Библии и т. д., больше опираются на закон для получения своего права. Для восточных людей больше характерна традиционность, консервативность, эмоциональность. Поэтому можно сказать, что иранцы и русские вместо того, чтобы доверяться поддержке закона, произносят проклятия и надеются на спра-

farsi va englisi. *Faslname motaleate zaban va tarjome*. 1393, 2, pp. 45 – 72.

7. Павловская А.В. *Как иметь дело с русскими*. Москва: Московский университет, 2003.
8. Mohaddes Nuri. *Mostadrek ol vasaal*. Tehran. 1368.
9. Ragheb Esfahani, H. *Al mofradat fi gharib ol Ghoran (mofradat alfaaz Ghoran)*. Beirut/Damashgh: Dar ol Elm. 1412.
10. Peng K., & Nisbett R.E. *Culture, dialectics and reasoning about contradiction*. American Psychologist, 1999, 54 (9), pp. 741 – 754.
11. *Словарь русского языка в четырех томах*. Под редакцией А.П. Евгеньевой, издание 3, Москва: Русский язык, 1986.
12. Moeen M. *Farhangfarsi Moeen*. Tehran: Ashja, 1387.
13. Dehkhoda A.A. *Loghatname Dehkhoda*. Tehran: Moassese chap va entesharat daneshgah. Tehran, 1373.
14. Макс Фасмер. *Этимологический словарь русского языка*. Перевод О.И. Трубачева. Москва: Прогресс, 1964.
15. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XVII. Москва, 1986: 151 – 170.
16. Сусов И.П. Коммуникативно-прагматическая лингвистика и её единицы. *Прагматика и семантика синтаксических единиц*. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1984: 3 – 12.
17. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва, 2002.

References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1974.
2. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva, 2000.
3. Sepir 'E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*: Per. s angl., obsch. red. i vstup. st. A.E. Kibrika. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», Univers, 1993.
4. Budil'ceva M.B., Novikova N.S., Pugachev I.A., Serova L.K. *Kul'tura russkoj rechi: uchebnoe posobie dlya izuchayushih russkij yazyk kak inostrannyj*, Moskva: Russkij yazyk, 2010.
5. Hofstede G.: McGraw-Hill. 1991. *Cultures and organizations: Software of the mind*. London.
6. Pishgadam R., Vahidniya F. & Firoozian. I. Negahi be jamee shenakhti be konesh goftar nefrin: moghayeseye zabanhayeh farsi va englisi. *Faslname motaleate zaban va tarjome*. 1393, 2, pp. 45 – 72.
7. Pavlovskaya A.V. *Kak imet' delo s russkimi*. Moskva: Moskovskij universitet, 2003.
8. Mohaddes Nuri. *Mostadrek ol vasaal*. Tehran. 1368.
9. Ragheb Esfahani, H. *Al mofradat fi gharib ol Ghoran (mofradat alfaaz Ghoran)*. Beirut/Damashgh: Dar ol Elm. 1412.
10. Peng K., & Nisbett R.E. *Culture, dialectics and reasoning about contradiction*. American Psychologist, 1999, 54 (9), pp. 741 – 754.
11. *Slovar' russkogo yazyka v chetyreh tomah*. Pod redakciej A.P. Evgen'evoy, izdanie 3, Moskva: Russkij yazyk, 1986.
12. Moeen M. *Farhangfarsi Moeen*. Tehran: Ashja, 1387.
13. Dehkhoda A.A. *Loghatname Dehkhoda*. Tehran: Moassese chap va entesharat daneshgah. Tehran, 1373.
14. Maks Fasmer. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Perevod O.I. Trubacheva. Moskva: Progress, 1964.
15. Serl' Dzh.R. Chto takoe rechevoj akt? *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp. XVII. Moskva, 1986: 151 – 170.
16. Susov I.P. Kommunikativno-pragmaticheskaya lingvistika i ee ediniy. *Pragmatika i semantika sintaksicheskikh edinic*. Kalinin: Kalinskij gos. un-t, 1984: 3 – 12.
17. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3		
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ			
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ			
Н.В. Алехина К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНО-ЦЕННОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ	5	О.Е. Дробот СИНТЕЗ РЕТРОСПЕКТИВНЫХ И АКТУАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	43
П.Д. Гаджиева РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ.....	7	И.Д. Зейналова ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ СПО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	45
П.Д. Гаджиева О ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ.....	9	Р.Х. Казаков, К.Р. Муратов ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК ДЕДУКТИВНЫХ СЛЕДСТВИЙ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ.....	47
М.Т. Гайрабекова СОДЕРЖАНИЕ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ О ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОСНОВАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ	10	Э.М. Каримулаева, Д.М. Джамалутдинов РОЛЬ И МЕСТО ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	50
Е.П. Звягинцева ИНОЯЗЫЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ	12	Э.М. Каримулаева, А.М. Курбанова КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА	52
Ш.О. Исмаилов, М.Г. Магомедов ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БОРЦОВ ГРЕКО- РИМСКОГО СТИЛЯ.....	14	Л.Ю. Кошелева ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	53
М.П. Красильников ОПЫТ СОЗДАНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ РЕШЕТОЧНЫХ МОДЕЛЕЙ НАНОЧАСТИЦ В НАУЧНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКОВ	16	Х.Э. Мамалова ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ- РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	56
А.В. Литвинов, Н.Х. Джеканович, Е.О. Моисеев, О.В. Балабан ПЕДАГОГИКА БУДУЩЕГО: ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ КОНСОЛИДАЦИИ ЗНАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	23	Е.А. Мацефук, П.В. Разбегаев АКСИОСФЕРА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ	57
Г.М. Милушева КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА	25	Т.Г. Собакина, У.И. Константинова ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО- ГРУППОВОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ.....	59
А.Р. Хизриева ФАКТОРЫ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	29	Р.В. Никонов ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	63
М.Р. Абдулов ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ.....	31	А.П. Аргунова ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО- ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ.....	68
С.Л. Ахмедова ТРЕБОВАНИЯ К БАКАЛАВРУ-ЭКОНОМИСТУ В РАМКАХ ЕГО СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ КОМПЛЕКС ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	33	В.С. Васильева ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
П.Д. Гаджиева О ВОПРОСАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ РЕБЁНКА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	35	В.Г. Тюкин, А.С. Гричанов, А.В. Корнаушенко, С.А. Князев, Д.А. Книс ПОВЫШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ТИПОВЫХ СИТУАЦИЙ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	74
Г.Г. Галина, Р.С. Куанаева, М.Б. Галина БАШКИРСКАЯ И КАЗАХСКАЯ ОБРЯДОВАЯ ПОЭЗИЯ: МЕТОДЫ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ.....	37	И.В. Прояева, А.Н. Колобов ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИАДЕ ПО МАТЕМАТИКЕ	78
Е.Л. Гринченко, З.А. Мендубаева, О.И. Курдуманова, Л.А. Жарких, И.Б. Гилязова ДИАГНОСТИКА ОПЕРАЦИОНАЛЬНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ		М.И. Белов, И.Г. Зисер ДЖАЗМЕН ОЛЕГ ЛУНДСТРЕМ КАК АРХИТЕКТОР И ДИЗАЙНЕР (К СТОЛЕТИЮ ВЫДАЮЩЕГОСЯ РОССИЙСКОГО ДЖАЗМЕНА)	82
		Р.П. Абдина, А.Г. Толмашев ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ)	86
		С.С. Алексеев ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТНЫХ ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	89
		Б.Ш. Алиева, М.Г. Ахмедова, З.Х. Омарасхабова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ	90
		Е.В. Васильева, Г.М. Парникова ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)	94
		Т.Г. Везиоров, М.В. Коломина ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ ВУЗАМИ-ПАРТНЕРАМИ ..	96
		А.А. Гречко ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ПОСТУПЛЕНИЮ И УЧЕБЕ В ВОЕННО- УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	99
		Е.В. Дмитриева ВОСПИТАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	100
		Е.К. Дворянкина, С.В. Коровина СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОВЛАДЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ СПОСОБАМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	103
		Т.Г. Неретина, Т.Ф. Орехова ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ КРИТЕРИЕВ НОРМАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ	106
		Л.И. Нехвядович К ВОПРОСУ О ВОСПРИЯТИИ ИНДУСТРИАЛЬНОЙ ТЕМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.	108
		Д.А. Растегаева, Л.А. Филимонюк ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	110
		Ф.Б. Саутиева УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО ИНГУШЕТИИ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ.....	113
		Е.Ф. Сердюкова, М.Л. Шаповалова ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА В ИНВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД	114
		Е.Р. Сизова, О.В. Балабан МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА.....	117
		Н.А. Третьяк, В.В. Шемаханова, И.И. Дьяков ОЦЕНКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ.....	119
		Н.Г. Чаган, Р.М. Мартиросян «ЭЛЕКТРОННОЕ РАЗВИТИЕ» СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА.....	122

Е.В. Шаповалова ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОГО В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО В УСЛОВИЯХ ФГОС... 125	М.И. Ляшенко, Г.А. Лебедева ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ВИД ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 160	Е.В. Воевода, О.И. Воленко СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ 204
А.М. Морковин, О.В. Морковина ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 128	Г.М. Мандрикова, А.Г. Кротова МЕТОДИЧЕСКИЙ ЗАПРОС КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ МОНГОЛЬСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО) 166	Е.А. Демидович ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 206
И.А. Нагаева АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ РАВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ 130	М.Г. Мухидинов, Х.М. Инусовна, Н.К. Шамхалова МЕТОДИКА ПРОЕКТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 170	М.О. Демченко ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 208
Н.М. Омарова, М.А. Абдулаева ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 132	Л.И. Нехвядович, О.А. Шелюгина ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОССИИ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ 172	Р.Р. Магомедов, В.С. Лецишин ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 211
Р.В. Раджабова, Д.А. Салманова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ 134	М.В. Николаев, Н.В. Манькова ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА: ОТ ПРАКТИКИ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ 174	Ф.Р. Асадулаева, У.Ш. Магомедханова ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ 214
Л.А. Саенко АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ 136	Н.М. Омарова, М.А. Абдулаева ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МАССОВОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА 178	С. Мамедов ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ НА ИНТЕГРАЦИЮ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ПРОЦЕССЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ 216
Н.А. Сиволобова, Л.Н. Авдеева, А.Э. Ширванян ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 138	А.В. Пантелеева КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРИРОВАННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ 181	Ю.А. Маркарьян ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОПОРНОГО ВУЗА 218
Н.Н. Кузина, Л.А. Димитрюк САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 139	А.В. Пантелеева ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 183	И.Л. Мусухранов, Н.П. Сингап ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТСКИМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ 220
Л.С. Жаркова ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ» МОТИВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 141	В.Н. Полищук, Т.Б. Туча ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 185	М.Н. Недвецкая, Е.В. Коробова, Н.Н. Антонова СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ РЕСУРСАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 222
А.П. Ядреева М.Я. ЖОРИЦКАЯ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЯКУТИИ 145	И.М. Раджабов, П.Ш. Муртузалиева ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА КОМПОЗИТОРА М.М. КАЖЛАЕВА 187	М.Н. Недвецкая, Е.В. Коробова, А.А. Овчарова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 225
И.Э. Кашекова СООТНОШЕНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВСТУПЛЕНИЕ В ДИСКУССИЮ 147	Б.С. Садулаева, Л.В. Юсупова ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ 190	Д.М. Нурмагомедов, Д.И. Арсланалиева УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 228
С.А. Хазова, Г.В. Колошина ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА РАБОТНИКА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА 150	Б.С. Садулаева, Р.С. Садулаева, Л.В. Юсупова ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ И НРАВСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА 192	Г.В. Оленина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ДОСУГА: ПСИХОАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 230
А.В. Копылов, И.И. Федько, И.В. Кулькина ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО ВРАЧА-СТОМАТОЛОГА 152	Л.Б. Абдуллина, Р.Р. Абдуллин ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА 194	Т.И. Березикова УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА 232
С.В. Кривых ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СЕТЕВОЙ ПОДХОД 154	С.Ю. Алиева, И.З. Абдулкеримов ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ МЕРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ВОВЛЕЧЕНИЮ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОВЕРШЕНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА 196	М.В. Потапова, М.Д. Даммер, И.С. Карасова, Е.А. Леонова ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕШЕНИИ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАДАЧ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ НА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДВУЗА 235
М.И. Шурпаева, З.Г. Курбанова, С.А. Магомедова ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 156	С.А. Алиева, О.Н. Омаров ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 198	Н.В. Серегин ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 240
Г.Ю. Лях ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ И РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЕГО ФОРМИРОВАНИИ 158	А.Ш. Бакмаев, Ш.А. Бакмаев, Р.К. Пайзулаева ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 201	Л.Н. Бережнова, Р.В. Смирнов РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ 243

П.В. Гусева ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПАЛЕХСКОЙ ИКОНОПИСИ 245	Т.А. Гонохова, И.С. Буханько, М.И. Сви́дeрских, Е.О. Усольцева ФОКУС-ГРУППА КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ 281	Е.Н. Бажукова ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА ИНФОРМАЦИОННЫХ ЗНАНИЙ ПЕДАГОГОВ- МУЗЫКАНТОВ 319
В.Н. Колобов ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЗЬБЫ ПО КОСТИ НА ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ (ПРАКТИЧЕСКИХ) ДИСЦИПЛИНАХ 247	Т.А. Гонохова, И.С. Буханько, М.И. Сви́дeрских, Е.О. Усольцева СОПРОВОЖДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ 284	И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА (В СВЕТЕ ПРИНЦИПА ПРОТИВОСТОЯНИЯ ПОЛЯРНЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ) 321
В.Н. Наумов ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ БОГОРОДСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЗЬБЫ ПО ДЕРЕВУ 250	М.И. Дибиров, Ш.О. Исмаилов, М.Г. Магомедов, Ш.Г. Арадахов ПРЯМОЕ ПРЕДНАМЕРЕННОЕ ВНУШЕНИЕ КАК МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 286	К.Б. Давлетова ПРОЕКТ-ФОРУМ ПЕДАГОГОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ» 323
И.В. Никитин К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ОТНОШЕНИЙ» В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 251	И.Н. Соловьева МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ: ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ХОРОВОЕ НАРОДНОЕ ПЕНИЕ» 288	А.Г. Дыльков СЕРВИСЫ GOOGLE ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ЧАСТЬ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОНСЕРВАТОРИИ 328
Т.М. Носань СТРУКТУРА ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ В ФОРМАТЕ НОВЫХ СТАНДАРТОВ 253	Л.А. Соломина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ 290	В.А. Лаптева РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ 332
О.В. Озерова, Т.Е. Лончинская РЕНОВАЦИЯ ИГРУШКИ 256	А.Н. Томилин, А.М. Дорофеев ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛА 293	Д.Н. Лукаш ОСОБЕННОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ВИДЕОКОНТЕНТА ДЛЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ С ПОМОЩЬЮ АЗРОСЪЕМКИ С МУЛЬТИКОПТЕРОВ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА 334
И.А. Поздняков ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПРОЦЕССЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 259	Л.К. Фортובה, Н.И. Евсюкова ВЫСШАЯ ШКОЛА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ РОССИЙСКОГО СОЦИУМА 295	С.В. Мезенцева АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЗАПАДНО-ЕВРОПЕЙСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА КАК ПОЛЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР СТРАН-СОСЕДЕЙ (К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ) 336
А.А. Поляков ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФИЛЯ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТАЛЛ») В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВА 261	Л.И. Холина, А.Ю. Бушуев СОЦИОЛИЗАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ВОЕННОГО ВУЗА 296	С.В. Мезенцева ВОСТОК-ЗАПАД: МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ 339
М.В. Чуракова ПРИНЦИП ВАРИАТИВНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ «ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ОБЛАСТИ ЮВЕЛИРНОГО ИСКУССТВА 263	Л.И. Холина, И.В. Татаров ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ КОМАНДИРОВ В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ВОЕННОГО ВУЗА 300	С.А. Морозов ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СПОСОБОВ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ АРАНЖИРОВКЕ 341
Н. М. Андрейчук ЭФФЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МАССОВЫХ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИРОДНОГО, АРХИТЕКТУРНОГО И ИСТОРИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА 265	Э.И. Шарипова, Т.А. Шорина ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРЕВОДА С НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА РУССКИЙ (НА ПАРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО И КАРАЧАЕВО- БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКОВ) 302	А.А. Панкова ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА 344
Ф.Р. Асадулаева, У.Ш. Магомедханова СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ 267	Л.И. Нехвядович, Ю.В. Кирышина, О.А. Шелюгина РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ 305	О.Л. Ясинская СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ СВЕДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА 345
Л.П. Берестовская ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОСТИ И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 269	Ш.Ю. Шихшабеков, Р.Т. Гаджимурадова, М.М. Магомедова ВОСТОЧНЫЕ ЕДИНОБРАСТВА И ГИМНАСТИКА УШУ В ФОРМИРОВАНИИ ГАРМОНИЧЕСКИ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 307	М.В. Ажиев, Ш.И. Булуева ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 347
Т.Е. Вадеева ИНОЯЗЫЧНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: АКТУАЛЬНОСТЬ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ 271	М.О. Шуайбова, И.С. Минбулатова ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ЗДОРОВЬЕ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ 309	Р.Р. Алиева, М.В. Гамзаева ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 349
Э.А. Варин, П.А. Вагнер СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ХОРЕОГРАФИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ 274	О.С. Щербакова НАУЧНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА УКРАИНСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ АЛТАЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ФОЛЬКЛОРНЫМ КОЛЛЕКТИВНОМ) 312	М.А. Исаева ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ 350
Н.В. Вялова, Т.А. Конакова, С.В. Буянова КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 276	И.Б. Горбунова, И.Г. Алиева МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО УСТНОЙ ТРАДИЦИИ: К ПРОБЛЕМЕ СОХРАНЕНИЯ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ 314	В.П. Садовой СТУДЕНЧЕСКИЙ СПОРТИВНЫЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 352
Н.Г. Гашаров, Х.М. Махмудов ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ НА ДВИЖЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 279		Ю.В. Сорокопуд ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ АСПИРАНТУРЫ 355
		А.А. Терсакова КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ БУДУЩЕГО МАГИСТРА 358

Х.М. Хасбулатова, У.Ш. Магомедханова ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ359	ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ397	О.А. Агаркова, М.К. Хасанова ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ О ПУТЕШЕСТВИЯХ445
В.П. Шибаев ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ362	Е.Ю. Мазур ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЫХ ПРОКУРОРСКИХ РАБОТНИКОВ401	П.В. Алексеев, А.А. Алексеева «КОНСТАНТИНОПОЛЬ ДОЛЖЕН БЫТЬ НАШ»: PROVIDЕНЦИАЛЬНЫЕ МОТИВЫ В «ДНЕВНИКЕ ПИСАТЕЛЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО447
В.П. Шибаев ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА363	В.Ю. Могилевская, Н.Н. Ковальчук КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКИ406	И.Е. Алексеев, И.Н. Сорова КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРРОГАТИВНЫЕ ЧАСТИЦЫ В СОСТАВЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ449
М.М. Асылдєрова РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В КОНТЕКСТЕ ИХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ365	Т.С. Мороз, Ю.В. Федоренко, М.В. Достойнова ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПЛУЧИЯ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ408	И.М. Багандова ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ЖАНР УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА ДАРГИНЦЕВ453
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	О.С. Погребная, С.Г. Корлякова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ411	Ш.А. Мазанова, З.М. Базиева СТРУКТУРА И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОКЛЯТИЙ В АГУЛЬСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ456
М.О. Акимова, Т.Н. Ищенко СПЕЦИАЛИСТ МЧС КАК СУБЪЕКТ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ368	Ю.В. Федоренко, Т.В. Слюсарская ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ413	Р.Т. Балыева К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ КУБАЧИНСКОГО ЯЗЫКА457
И.Т. Бадахова ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА371	Т.В. Слюсарская, Ю.В. Федоренко ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ И СОЦИУМУ417	П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОРНЕВЫХ СЛОВ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ (ФОРМЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПРИСОЕДИНЕНИЕМ НЫНЕ ЖИВЫХ АФФИКСОВ)459
П.А. Магомедов ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ373	О.А. Устинова РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ КАК ОСНОВА РАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ421	С.М. Белокурова, Е.А. Мушников КОНЦЕПТ «РОДИНА» В МОНГОЛЬСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ461
Н.И. Медведева К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА К УСЛОВИЯМ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ375	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	С.Р. Биджиева ЭЛЕМЕНТЫ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА: НА МАТЕРИАЛЕ КАРАЧАЕВО- БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА464
Н.И. Нелюбин ПОЭТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ МЫШЛЕНИЯ (ОПЫТ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ)377	ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	Г.Х. Бухарова РОЛЬ СУБСТРАТНОЙ ТОПОНИМИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ЭТНОГЕНЕЗА И ЭТНИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ БАШКИР466
Т.С. Пилишвили, И.А. Медведева, А.Г. Лазукова АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА РУДН382	Е.Ю. Никитина, А.В. Свиридова, Т.Е. Помыкалова ВОЗМОЖНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА425	А.И. Вахрамеева СОБЫТИЕ И КАНОН – ТЕНДЕНЦИИ И ПУТИ ОСВОЕНИЯ ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА470
А.А. Щеглова, М.М. Горбатова, Е.С. Гольдшмидт СВЯЗЬ ПЕРЕУЧИВАНИЯ ЛЕВШЕЙ В ДЕТСТВЕ С АГРЕССИВНОСТЬЮ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ385	М.Т. Сатанар, В.В. Илларионов МИРОПОНИМАНИЕ ЭПИЧЕСКОЙ ФОРМУЛЫ “АБЫС ИЛЭХ-САБАЛААХ ААН ИЙЭ ДОЙДУ” В СВЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЕДИНОГО ПОЛЯ428	У.У. Гасанова АФФИКСАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ472
И.В. Кулькина, И.И. Федько ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТРАДАЮЩИХ ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ387	М.В. Бец, А.А. Лушпей ДИАЛЕКТНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТИЗМОВ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)431	Г.А. Гасанова ОБРАЗНЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ НЕОДУШЕВЛЕННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ИХ ПРОИЗВОДНЫХ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ474
Чжу Минди ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ДЛИТЕЛЬНОЙ РАЗЛУКИ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ В КИТАЕ389	Л.Х. Галаева СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ПЛОДОВЫХ ДЕРЕВЬЕВ И КУСТАРНИКОВ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ434	У.У. Гасанова, М.М. Уружбекова ФОНЕТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ФОРМ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ477
А.С. Чухров СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ392	В.В. Гульченко МАТРЕША И ВАРЬКА: ЖИТЬ НЕ ХОЧЕТСЯ У ДОСТОЕВСКОГО И ЖИТЬ ХОЧЕТСЯ У ЧЕХОВА436	Э.С. Гасанова ВАРИАНТНОСТЬ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)478
Эбтисам Сирхан Хадж ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АРАБСКОГО ОБЩЕСТВА В ИЗРАИЛЕ394	Е.П. Ильчинская ТОПОНИМЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТОПОНИМИКОНА ГРАФСТВА ДЕРБИШИР)439	Г.А. Гасанова ОБРАЗ КРАСИВОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)481
Эстер Бехор Савион ЧУВСТВО ПРИЧАСТНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ И РОСТА РЕБЕНКА395	Е.М.-О. Куулар ЛЕКСЕМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ МАСТИ ЛОШАДЕЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ441	Н.А. Герляк О НОМИНАЦИИ КУХОННОЙ УТВАРИ И ПОСУДЫ В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА)484
О.В. Шишкина, Т.М. Русиева РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЭКСПРЕССИИ	Г.Р. Хусаинова, Л.Р. Газизуллина ОПИСАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ ПОСРЕДСТВОМ КЛЮЧЕВЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ443	Н.В. Губина РОМАН «БИЧ БОЖИЙ» – ВЕРШИНА ТВОРЧЕСКОЙ ЭВОЛЮЦИИ Е.И. ЗАМЯТИНА487

Н.В. Губина АГИОГРАФИЧЕСКИЙ КАНОН И РУССКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЙ НОМИНАЦИИ.....	490
В.А. Гуреев ЯЗЫКОВОЙ ЭГОЦЕНТРИЗМ И СИСТЕМА ЧАСТЕЙ РЕЧИ.....	491
Н.В. Майзенгер ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗАПЯТОЙ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	494
Н.В. Майзенгер ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗАПЯТОЙ В СЛОЖНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	497
А.Д. Каксин КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ В ТОПОНИМИИ (НА ПРИМЕРЕ ГИДРОНИМОВ ГОРНОГО АЛТАЯ).....	499
К.А. Киянова РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ А. МЕРКЕЛЬ).....	501
М.В. Литовченко А.П. ЧЕХОВ И Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР.....	504
А.С. Чистохвалов АКСИОЛОГЕМА «ЖИЗНЬ» В ФИЛОСОФСКО- ЭСТЕТИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ Б.Л. ПАСТЕРНАКА.....	507
П.А. Якимов, Ю.Г. Пыхтина АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА.....	509
М.К. Джамалова, С.Ш. Чупалаева СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ИНТЕНСИВЫ СИНТАКСИСА В ЯЗЫКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РОК-ПОЭЗИИ.....	511
В.С. Донгак ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ У ТУВИНЦЕВ МОНГОЛИИ.....	514
Л.М. Ибатулина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДИСКУРСИВНОМ АНАЛИЗЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА.....	516
В.В. Илларионов, Т.В. Илларионова, В.С. Матвеева РЕВИТИЛИЗАЦИЯ ОЛОНХО В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ.....	518
Т.В. Илларионова, О.К. Павлова ПОЭТИЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР МОМСКОГО УЛУСА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) (ПО ИТОГАМ ЭКСПЕДИЦИИ 2017 ГОДА).....	520
С.И. Инаркаева, К.Д. Даулетукаева ПРОЯВЛЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ И ЛИТЕРАТУРНО- КРИТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ЛУЛЫ КУНИ.....	522
З.М. Казиева ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ТЕРМИНА В ДАРГИНСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ.....	524
Г.В. Кукуева, Е.Н. Скубиёва СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ЖАНРА БЕСЕДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОПОВЕСТИ «КАЛИНА КРАСНАЯ» В. ШУКШИНА).....	526
М.Ю. Лопатина ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С СЕМАНТИКОЙ ВЫБОРА.....	528
Х.М. Меджидова НЕОФИЦИАЛЬНАЯ ОНОМАСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	531
Н.Е. Меркиш ОСВОЕНИЕ КОРРЕЛЯЦИЙ МЕЖДУ ВОКАБУЛЯРОМ И КУЛЬТУРОЙ ГЕРМАНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	534
А.К. Калиева, С. Ертай НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ КАЗАХСКИХ РОМАНАХ.....	537
Т.Н. Москвина ТЕМПОРАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ: АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	539
М.С. Небольсина МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ПОЛИСИТУАТИВНОГО ПОДХОДА К ЯЗЫКУ.....	542
Нуеун Лан Фьонг ТЕМАТИКА МЕНТАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КРЫЛЫТЫХ ВЫРАЖЕНИЙ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	544
Н.Н. Новикова СИМВОЛИКА РОЗЫ В ЛИРИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ КЛЕМЕНСА БРЕНТАНО «РОМАНСЫ О РОЗАРИИ» («ROMANZEN VON ROSENKRANZ»).....	548
З.С. Омарова ИМПЕРАТИВНЫЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛОВ В ЛИРИЧЕСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РАСУЛА ГАМЗАТОВА.....	551
М.В. Ондар СТАНДАРТЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ПРОСТРАНСТВО, В ТЕКСТАХ ТУВИНСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА.....	553
Г.Б. Пономарева ДОСТОЕВСКИЙ И МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИСКУССТВЕ ХУДОЖНИКА В. ЛИНИЦКОГО.....	557
Е.Г. Романова ОБРАЗ ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ В ПОВЕСТИ Г.Д. ГРЕБЕНЧИКОВА «ЛЮБАВА».....	562
М.С. Рыбина ЛИТЕРАТУРНОСТЬ И АВТОБИОГРАФИЗМ В «ЛЕНИНГРАДСКОЙ ТЕТРАДИ» Р.Г. НАЗИРОВА.....	564
Н.Н. Саклакова РОЛЬ СИГНАЛОВ СЛУШАЮЩЕГО В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОГРАММЫ НЕМЕЦКОГО СПОНТАННОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА.....	566
А.А. Абдуллаев, Э.З. Сантуева НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД ЛЕКСИКОЙ РОМАНОВ П.И. МЕЛЬНИКОВА-ПЕЧЕРСКОГО «В ЛЕСАХ» И «НА ГОРАХ».....	568
М.Т. Сатанар, В.В. Илларионов СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ЛОКУСА ОСНОВ ЯКУТСКОГО ПАНТЕОНА БОЖЕСТВ.....	571
Н.С. Силицына ЛАГОЛЫ «КАЖИМОСТИ» КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ НЕЧЁТКОСТИ СУЖДЕНИЯ.....	573
И.А. Соловьёва ТВОРЧЕСТВО ДОСТОЕВСКОГО В ИЛЛЮСТРАЦИЯХ А. КОРСАКОВОЙ (ИЗ ФОНДОВ ЛИТЕРАТУРНО- МЕМОРИАЛЬНОГО МУЗЕЯ Ф.ДОСТОЕВСКОГО В Г. СЕМЕЕ).....	576
А.М. Соян О МЕСТОИМЕННО-СООТНОСИТЕЛЬНЫХ СКРЕПАХ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ.....	578
З.Б. Степанова ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СИНОНИМОВ ЯПОНСКОЙ ОНОМАТОПОЭТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ TSURUTSURI И SUBESUBE).....	578
У.П. Стрижак КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ.....	581
Ш.Х. Таргын ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТУВИНСКИХ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....	584
У.Н. Текенова ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИСКАНИЯ АЛТАЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ В ЖАНРЕ РАССКАЗА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. УКАЧИНА И Д. КАИНЧИНА).....	586
У.Н. Текенова О ФУНКЦИЯХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДИБАША КАИНЧИНА.....	590
Л.Б. Гамзаева, Н.В. Терехова ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ-БИЛИНГВА.....	594
Т.Г. Титаева ИКОНЫ И ПРАВОСЛАВНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ФОНДАХ МУЗЕЯ.....	597
Б.Н. Тихомиров БАСНЯ КАПИТАНА КАРТУЗОВА / ЛЕБЯДКИНА «ЖИЛ НА СВЕТЕ ТАРАКАН...» (КОНТЕКСТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ).....	600
О.В. Уарова, М.А. Федоров СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ УЛЫБКИ В АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	603
В.М. Шаклеин, Чжу Цзиньлин МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ.....	606
Е.Г. Свинчукова ОБРАЗ СЕМЬИ В РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ КУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ).....	608
А.А. Фокин, М.В. Кокорев АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЭТИКА КОМИЧЕСКОГО В ДРАМАТУРГИИ И. СУРГУЧЕВА.....	612
М.А. Цаликова, М.Д. Фардзинова ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	615
А.М. Коняшкин, Ш.С. Чадамба ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТУВИНСКИХ ПАРЕМИЙ В ТЕКСТАХ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ.....	616
М.Д. Чертыкова, А.Н. Чугуниева ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ КАК СПОСОБ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В РАССКАЗАХ М.А. ШОЛОХОВА.....	619
А.Н. Чугуниева, М.Д. Чертыкова ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ‘ВРЕМЯ’ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	621
Янь Кай КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА НАИМЕНОВАНИЙ БАЗОВЫХ ЭМОЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	623
Д.М. Ярбилова СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ГИПЕРБОЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ.....	628
Н.Н. Таскаракова, А.Н. Чугуниева ОТРАЖЕНИЕ ВРЕМЕНИ В ПОЭЗИИ АЛЕКСЕЯ КОЗЛОВСКОГО.....	631
Г.Х. Мостафави, Талеби Фауза ПРОКЛЯТИЕ КАК РЕЧЕВОЙ АКТ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ПЕРСЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....	633

ALPHABETICAL INDEX.....	3
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES	
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>	
Alekhina N.V. TO THE QUESTION OF THE VALUABLE COMPONENT AND ITS IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF DISCOURSE-VALUABLE COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS.....	5
Gadzhieva P.D. REALISATION POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE KEYS COMPETENCE OF STUDENTS.....	7
Gadzhieva P.D. ON THE LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE GEF NEW GENERATION.....	9
Gayrabekova M.T. THE CONTENT OF KNOWLEDGE OF GEOGRAPHY TEACHERS ABOUT THE GEOGRAPHICAL FOUNDATIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE CHECHEN REPUBLIC.....	10
Zvyagintseva E.P. FOREIGN LANGUAGE DEVELOPMENT AT HIGHER SCHOOL AS A COMPONENT OF LINGUODIDACTICS.....	12
Ismailov Sh.O., Magomedov M.G. APPLICATION OF THE CIRCULAR TRAINING METHOD FOR THE UPGRADING OF THE PHYSICAL QUALITIES OF THE PERSONS OF GRECO-ROMAN STYLE.....	14
Krasilnikov M.P. EXPERIENCE OF CREATION OF THE LATTICE SIMULATIONS OF NANOPARTICLES IN THE SCIENTIFIC WORK OF SCHOOLCHILDREN.....	16
Litvinov A.V., Dzhekanovich N.H., Moiseev E.O., Balaban O.V. PEDAGOGY OF THE FUTURE: INFORMATION BASIS OF CONSOLIDATION OF KNOWLEDGE AND SPIRITUAL DEVELOPMENT.....	23
Milusheva G.M. CULTUROLOGICAL AND COMPETENCE APPROACHES TO THE FORMATION OF THE GENERAL CULTURE OF A FUTURE MEDICAL WORKER.....	25
Khizriyeva A.R. FACTORS OF ADAPTATION OF STUDENTS TO EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	29
Abdulov M.R. PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN COMBATING EXTREMISM AND TERRORISM.....	31
Akhmedova S.L. REQUIREMENTS FOR BACHELORS IN ECONOMICS IN THEIR ABILITY TO USE A COMPLEX OF TECHNICAL TOOLS AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	33
Gadzhieva P.D. ON THE ISSUES OF ENSURING THE RIGHTS OF THE CHILD IN THE CONTEXT OF MULTI-ETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	35
Galina G.G., Kuanayeva R.S., Galina M.B. BASHKIR AND KAZAKH TRADITIONAL POETRY: METHODS OF STUDY.....	37
Grinchenko E.L., Mendubaeva Z.A., Kurdumanova O.I., Jarkih L.A., Gilyazova I.B. DIAGNOSTICS OF THE OPERATIONAL-ACTIVITY COMPONENT IN THE CHEMISTRY TRAINING OF MEDICINE STUDENTS.....	41
Drobot O.E. THE SYNTHESIS OF HISTORICAL AND ACTUAL PEDAGOGICAL IDEAS: THE THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....	43
Zeynalova I.D. PROFESSIONALLY FOCUSED MATHEMATICAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS IN ECONOMICS.....	45
Kazakov R.H., Muratov K.R. THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHYSICAL PROBLEMS AS DEDUCTIVE CONSEQUENCES OF FUNDAMENTAL PHYSICAL THEORIES.....	47
Karimulaeva E.M., Jamalutdinov D.M. THE ROLE AND PLACE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN LEGAL EDUCATION.....	50
Karimulaeva E.M., Kurbanova A.M. COMMUNICATIVE CULTURE AS A COMPONENT OF THE GENERAL PROFESSIONAL CULTURE OF A TEACHER.....	52
Kosheleva L.Yu. FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE AS A BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	53
Mamalova H.E. THE POTENTIAL APPLICATIONS OF INTERNET RESOURCES IN PROFESSIONAL WORK OF A TEACHER.....	56
Matsefuk E.A., Razbegaev P.V. AXIOSPHERE AS AN ELEMENT OF THE INFORMATION ENVIRONMENT.....	57
Sobakina T.G., Konstantinova U.I. ORGANIZATION OF INDIVIDUAL AND GROUP COGNITIVE ACTIVITY AS A BASIS OF THE DEVELOPMENT OF PHYSIOLOGICAL KNOWLEDGE FOR BIOLOGY STUDENTS.....	59
Nikonov R.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL REFLECTION OF THE PHENOMENON OF SOCIALIZATION OF THE PERSON IN THE MODERN CROSS-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE.....	63
Argunova A.P. FORMATION OF THE MOTIVATION-VALUE COMPONENT OF ACADEMIC ACTIVITY OF STUDENTS IN TEACHING MATHEMATICS.....	68
Vasilyeva V.S. LANGUAGE COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	70
Tyukin V.G., Grichanov A.S., Kornaushenko A.V., Knyazev S.A., Knis D.A. ENHANCING PRACTICAL FOCUS OF STUDENT EDUCATION VIA EMPLOYING STANDARD SITUATIONS OF POLICE COMMISSIONERS' OPERATIONAL AND OFFICIAL ACTIVITY IN PROFESSIONALLY-ORIENTED PRACTICAL PHYSICAL TRAINING.....	74
Proyaeva I.V., Kolobov A.N. THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING FOR THE OLYMPICS IN MATHEMATICS.....	78
Belov M.I., Zisser I.G. OLEG LUNDSTREM, A JAZZMAN, AS AN ARCHITECT AND A DESIGNER (ON THE CENTENARY OF THE FAMOUS RUSSIAN JAZZMAN).....	82
Abdina R.P., Tolmashov A.G. EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING TEACHERS FOR ORGANIZATION OF CULTURAL ACTIVITIES AMONG CHILDREN (WITH REFERENCE TO THE REPUBLIC OF KHAKASSIA).....	86
Alekseev S.S. THE FORMATION OF THE COMPETITIVE POSITION OF TEACHERS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	89
Aliyeva B.SH., Akhmedova M.G., Omarashabova Z.H. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF ADOLESCENT VITALITY BY MEANS OF ETHNOPEDAGOGY.....	90
Vasileva E.V., Parnikova G.M. THE TEACHING TECHNOLOGY OF LISTENING FOR STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES (WITH REFERENCE TO THE NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY).....	94
Vezirov T.G., Kolomina, M.V. ORGANIZATION OF NETWORK INTERACTION IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL MASTER PROGRAMS OF UNIVERSITIES-PARTNERS.....	96
Grechko A.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS IN ENSURING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS THE MILITARY SERVICE OF STUDENT YOUTH.....	99
Dmitriyeva E.V. EDUCATION OF GOODWILL IN SYSTEM OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF A PERSONALITY.....	100
Dvoryankina E.K., Korovina S.V. FORMATION OF STUDENTS' SUBJECTIVE POSITION BY MEANS OF STUDYING UNIVERSAL WAYS OF EDUCATIONAL ACTIVITY.....	103
Neretina T.G., Orekhova T.F. PEDAGOGICAL MONITORING OF HEALTH OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS BASED ON THE CRITERIA OF NORMALITY OF THE PERSON.....	106
Nekchvyadovich L.I. TO THE QUESTION ABOUT THE PERCEPTION OF THE INDUSTRIAL THEME IN THE ARTISTIC CULTURE OF ALTAI SECOND HALF OF XX CENTURY.....	108
Rastegaeva D.A., Filimanuk L. A. BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF DUAL TRAINING SYSTEM IN THE TRAINING OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	110
Sautieva F.B. ORAL FOLK CULTURE OF INGUSHETIA: HISTORY OF DEVELOPMENT AND SPECIFICITY OF NATIONAL PERFORMANCE.....	113
Serdyukova E.F., Shapovalova M.L. FEATURES OF INTELLECTUAL SPHERE OF A PERSON DURING THE INVOLUTIONAL PERIOD.....	114
Sizova E.R., Balaban O.V. METASUBJECT APPROACH IN VOCATIONAL TRAINING OF A MUSIC TEACHER.....	117
Tretyak N.A., Shemahanova V.V., Dyakov I.I. EVALUATION OF THE PERSONNEL MANAGEMENT SYSTEM OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF COMPETITIVENESS.....	119
Chagan N.G., Martirosyan R.M. "ELECTRONIC DEVELOPMENT" OF THE MODERN INFORMATION SOCIETY.....	122
Shapovalova E.V. CONTINUITY OF TEACHING MATHEMATICS IN THE TRANSITION OF STUDENTS FROM PRIMARY TO MIDDLE MANAGEMENT IN THE FGOS.....	125
Morkovin A.M., Morkovina O.V. THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL QUALITIES OF TRAINEES IN CONDITIONS OF HOMELAND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	128
Nagaeva I.A. THE RELEVANCE OF THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT REALIZATION OF THE IDEA OF EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES.....	130
Omarova N.M., Abdulaeva M.A. ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS TO FORM MORAL VALUES IN TEENAGERS AT LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION.....	132

Radzhabova R.V., Salmanova D.A. THE USE OF INNOVATION AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN A UNIVERSITY.....	134	Panteleyeva A.V. THE STRUCTURE OF THE CONCEPT OF CULTURAL COMPETENCE AND ITS IMPORTANCE FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PUPILS	181	Musukhranov I.L., Singach N.P. FORMATION OF AESTHETIC FEELING OF CHILDREN WITH MEANS OF MUSIC AT WORK WITH CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC COLLECTIVE.....	220
Saenko L.A. AXIOLOGICAL CONTENT OF EDUCATION IN CONDITIONS OF TRANSDISCIPLINITY	136	Panteleyeva A.V. PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS TO LEARN HOW TO DESIGN INTEGRATED CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO FORM CULTURAL COMPETENCE IN SCHOOL STUDENTS.....	183	Nedvetskaya M.N., Korobova E.V., Antonova N.N. SOCIAL AND ECONOMIC ASPECTS OF MANAGING RESOURCES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF MODERNIZING OF RUSSIAN EDUCATION	222
Sivolobova N.A., Avdeeva L.N., Shirvanyan A.E. INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMATION OF THE RUSSIAN IDENTITY OF PUPILS IN CONDITIONS OF ESTABLISHMENT OF ADDITIONAL EDUCATION	138	Polishchuk V.N., Tucha T.B. THE USE OF QUEST-TECHNOLOGIES IN ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS	185	Nedvetskaya M.N., Korobova E.V., Ovcharova A.A. THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MANAGEMENT OF THE INFORMATION SPACE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION.....	225
Cousina N.N., Dimitriuk L.A. SELF-PROJECTING AS A COMPONENT OF THE REFLECTIVE COMPETENCE OF A TEACHER	139	Radjabov I.M., Murtuzalieva P.Sh. AESTHETIC EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING THE MUSICAL CREATIVE WORK OF M.M. KAZHLAEV.....	187	Nurmagomedov D.M., Arslanalieva D.I. REASONINGS IN INITIAL COURSE OF MATHEMATICS.....	228
Zharkova L.S. THE CONCEPT OF "SOCIO-CULTURAL DIMENSION" OF THE MOTIVATIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL	141	Sadulaeva B.S., Yusupova L.V. REQUIREMENTS FOR TEACHERS OF INFORMATICS IN CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL.....	189	Olenina G.V. PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING OF THE YOUTH TO THE PROJECT ACTIVITY IN CULTURE AND LEISURE SPHERE: PSYCHOLOGICAL AND ANTHROPOLOGICAL APPROACH	230
Yadreeva A.P. M.Ya. ZHORNITSKAYA AS A RESEARCHER OF THE DANCING CULTURE OF YAKUTIA.....	145	Sadulaeva B.S., Sadulaeva R.S., Yusupova L.V. THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF YOUTH IN CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY.....	192	Berezikova T.I. EDUCATIONAL TEXT IN THE INNATRAVUZUY LITERATURE: PROBLEMS OF QUALITY	232
Kasheikova I.E. RELATIONSHIP AND INTERDEPENDENCE OF NATURAL, SCIENTIFIC AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN MODERN EDUCATION: INTRODUCTION TO DISCUSSION.....	147	Abdullina L.B., Abdullin R.R. FEATURES OF DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS AT RISK.....	194	Potapova M.V., Dammer M.D., Karasova I.S., Leonova E.A. CONTINUITY IN THE SOLVING COMPLEX PROBLEMS OF PRODUCTION PRACTICES ON THE PHYSICO-MATHEMATICAL FACULTY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	235
Khazova S.A., Koloshina G.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS IN ENSURING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS THE MILITARY SERVICE OF STUDENT YOUTH.....	150	Aliyeva S.Yu., Abdulkarimov I.Z. MORAL AND EDUCATIONAL MEASURES TO COUNTER THE INVOLVEMENT OF MINORS IN CRIMES OF A TERRORIST NATURE.....	196	Seregin N.V. THEORY AND PRACTICE OF THE MODERN MUSICAL EDUCATION	240
Kopylov A.V., Fedko I.I., Kulkina I.V. MAIN CAUSES AFFECTING CONFLICT SITUATIONS IN THE CHILDREN'S DENTIST'S WORK	152	Alieva S.A., Omarov O.N. THEORETICAL PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIETY.....	198	Berezhnova L.N., Smirnov R.V. DEVELOPMENT OF THE VALUABLE RELATION TO LIFE AS PEDAGOGICAL STRATEGY OF PROFESSIONAL EDUCATION OF THE MILITARY PERSONNEL	243
Kriviykh S.V. PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT MODERN HIGHER EDUCATION: NETWORK APPROACH	154	Bakmaev A.Sh., Bakmaev Sh.A., Paizulaeva R.K. INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY	201	Guseva P.V. HISTORICAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SKILLS OF PALEKH ICON PAINTING.....	245
Shurpaeva M. I., Kurbanova Z.G., Magomedova S.A. PATRIOTIC AND SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE CLASSROOM OF DAGESTAN LITERATURE	156	Voevoda E.V., Volenko O.I. UPGRADING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS.....	204	Kolobov V.N. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS IN THE FIELD OF ARTISTIC BONE CARVING PRODUCTION (PRACTICAL) DISCIPLINES	247
Lyakh G.U. THE HEALTH OF STUDENTS AS THE DETERMINANT OF THEIR COMPETITIVENESS AND THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN ITS FORMATION.....	158	Demidovich E.A. INNOVATIVE APPROACHES TO ASSESSMENT OF RESULTS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN MATHEMATICS	206	Naumov V.N. THE HISTORY OF BOGORODSKAYA WOODCARVING	250
Lyashenko M.I., Lebedeva G.A. PEDAGOGICAL VOLUNTARE AS A TYPE OF VOLUNTARY ACTIVITY OF STUDENTS	160	Demchenko M.O. DIDACTIC DESIGN IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER	208	Nikitin I.V. TO THE QUESTION OF THE MEANING OF "CULTURE OF RELATIONS" IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL RESEARCH	251
Mandrikova G.M., Krotova A.G. METHODICAL QUERY AS A TOOL FOR MODELING OF CONTINUING EDUCATION PROGRAMS (BASED ON THE RESULTS OF A SURVEY OF MONGOLIAN TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE).....	166	Magomedov R.R., Leshchishin V.S. TECHNOLOGIZATION OF MILITARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF MILITARY PERSONNEL IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	211	Nosan T.M. STRUCTURE OF UPGRADING THE CONTENTS OF VOCATIONAL LEARNING TECHNOLOGY AND EMBROIDERY IN THE FORMAT OF THE NEW STANDARDS.....	253
Mukhidinov M.G., Inusovna H.M., Shamkhalov N.K. METHODOLOGY OF PROJECT TRAINING OF A FUTURE TEACHER	170	Asadulaeva F.R., Magomedkhanova U.Sh. FEATURES OF THE FORMULATION AND SOLUTION OF EDUCATIONAL PROBLEMS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN	214	Ozerova O.V., Lonchinskaya T.E. RENOVATION OF TOYS	256
Nekhvyadovich L.I., Shelygina O.A. THE POSSIBILITIES OF THE MOODLE EDUCATIONAL PLATFORM TO EXPLORE THE CULTURAL HERITAGE OF RUSSIA IN COUNTRIES OF CENTRAL ASIA	172	Mamedov S. THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL BELIEFS FOR THE INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING	216	Pozdnyakov I.A. PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGN STUDENT	259
Nikolaev M.V., Mankova N.V. TEACHING METHODS OF GAMES IN THE TRAINING ECONOMICS STUDENTS AT A UNIVERSITY: FROM PRACTICE TO THE TEACHING PROCESS.....	174	Markaryan Yu.A. PREREQUISITES AND PRIORITIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE HUMAN RESOURCE POTENTIAL OF THE BASIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	218	Polyakov A.A. THE ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF STUDENTS (PROFILE "ART METAL") IN A PRODUCTION ENVIRONMENT	261
Omarova N.M., Abdulaeva M.A. HISTORICAL AND CULTURAL PRECONDITIONS FOR THE INITIALIZATION OF MASS PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	178			Churakova M.V. THE VARIABILITY PRINCIPLE AND PRACTICAL TRAINING METHODS "OF PRODUCTION AND	

TECHNOLOGICAL ACTIVITIES" IN TRAINING OF MID-LEVEL PROFESSIONALS IN THE FIELD OF JEWELRY ART	263
Andreichuk N.M. PRACTICES OF THE USE OF NATURAL AND ARCHITECTURAL LANDSCAPE IN THEATRIZED REPRESENTATIONS (1917 – 2017)	265
Asadulaeva F.R., Magomedkhanova U.Sh. SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH IN THE LEARNING PROCESS OF CHILDREN OF PRIMARY CLASSES	267
Berestovskaya L.P. ORGANIZATION OF THE PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF A TEACHER ON THE BASIS OF MODULARITY AND NETWORK INTERACTION	269
Vadeeva T.E. FOREIGN LANGUAGE SELF-EDUCATION FOR ADULTS: RELEVANCE AND REALIZATION	271
Varin E.A., Wagner P.A. MODERN PROFESSIONAL TEACHING CHOREOGRAPHY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CULTURE AND ARTS	274
Vyalova N.V., Konakova T.A., Buyanova S.V. INTEGRATED APPROACH TO THE SOLUTION OF THE PROBLEM OF FORMING THE CULTURE OF FOOD IN THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	276
Gasharov N.G., Mahmudov H.M. DIVERGENT TASKS ABOUT MOVEMENT IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICS	279
Gonokhova T.A., Bukhanko I.S., Sviderskyh M.I., Uoltseva E.O. FOCUS-GROUP AS A QUALITY METHOD OF STUDYING THE PUBLIC ACTIVITY OF RURAL RESIDENTS OF THE ALTAI REPUBLIC	281
Gonokhova T.A., Bukhanko I.S., Sviderskyh M.I., Uoltseva E.O. SUPPORT OF TECHNOLOGIES OF INCREASE OF PUBLIC ACTIVITY OF RURAL RESIDENTS OF THE ALTAI REPUBLIC	284
Dibirov M.I., Ismailov Sh.O., Magomedov M.G., Aradakov Sh.G. DIRECT INTENTIONAL INTELLIGENCE AS METHODOLOGY FOR THE CONSTRUCTION OF THE TRAINING PROCESS IN THE SPORTS FIGHT OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN	286
Solovyova I.N. INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS: SPECIFICS OF IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS IN TRAINING PROFILE "CHORAL FOLK SINGING"	288
Solomina L.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF TOLERANCE AMONG STUDENTS	290
Tomilin A.N., Dorofeev A.M. TARGET-ORIENTED APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF MODERN PATRIOTISM OF A PROFESSIONAL	293
Fortova L.K., Evsyukova N.I. HIGHER SCHOOL IN MODERN REALITIES OF THE RUSSIAN SOCIETY	295
Holina L.I., Bushuev A.Yu. SOCIALIZATION OF CONSCRIPT SERVICEMEN IN THE CONDITIONS OF THE MILITARY EDUCATIONAL CENTER	296
Holina L.I., Tatarov I.V. THE SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF YOUNG COMMANDERS IN THE EDUCATIONAL CENTER OF A MILITARY UNIVERSITY	300
Sharipova E.I., Shorina T.A. THE ANALYSIS OF SPECIAL FEATURES OF LITERARY TRANSLATION FROM NATIONAL LANGUAGES OF THE RUSSIAN FEDERATION INTO RUSSIAN (ON THE EXAMPLE OF TATAR AND KARACHAY-BALKAR LANGUAGES)	302
Nekhyvadovich L.I., Kirushina Yu.V., Shelygina O.A. DEVELOPMENT OF VISUAL CULTURE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF CREATIVE AREAS OF TRAINING	305
Shikhshabekov Sh.Yu., Gadzhimuradova R.T., Magomedova M.M. EASTERN KINDS OF WRESTLING AND WUSHU GYMNASICS IN FORMING HARMONIOUSLY DEVELOPED PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION	307
Shuaybova M.O., Minbulatova I.S. DEFINITION OF CRITERIA AFFECTING HEALTH AND QUALITY OF STUDENTS' YOUTH LIFE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FORMATION	309
Shcherbakova O.S. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY AND DEVELOPMENT OF SINGING FOLKLORE OF UKRAINIAN MIGRANTS OF ALTAI (FROM EXPERIENCE WITH A FOLK COLLECTIVE)	312
Gorbulova I.B., Aliyeva I.H. MUSICAL CREATIVITY OF ORAL TRADITION: TO THE PROBLEM OF CONSERVATION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE	314
Bazhukova E.N. THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT AS A MEANS OF OVERCOMING THE FORMALISM OF INFORMATION KNOWLEDGE TEACHERS-MUSICIANS	319
Gorbulova I.B., Plotnikov K.Yu. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN SOLVING THE PROBLEM OF THE EDUCATIONAL AND INFORMATION SPACE OF CHILDHOOD (IN THE LIGHT OF THE PRINCIPLE OF OPPOSING THE POLAR CIVILIZATIONS)	321
Davletova K.B. PROJECT FORUM OF TEACHERS ON THE DIRECTION OF "ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS"	323
Dilkov A.G. GOOGLE SERVICES FOR EDUCATION AS PART OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF A CONSERVATORY	328
Lapteva V.A. THE ROLE OF SOCIO-CULTURAL PRACTICES IN MUSIC EDUCATION AND TEACHER DEVELOPMENT	332
Lukash D.N. FEATURES OF OBTAINING VIDEO CONTENT FOR AUDIOVISUAL PROJECTS USING AERIAL PHOTOGRAPHY FROM MULTI-COPTERS IN THE WORK OF A MUSIC TEACHER	334
Mezentseva S.V. ACADEMIC WESTERN EUROPEAN MUSICAL HERITAGE IN EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY AS THE FIELD OF INTERACTION CULTURES COUNTRIES NEIGHBORS (TO THE PROBLEM OF METHODOLOGY OF RESEARCH)	336
Mezentseva S.V. EAST-WEST: INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF ARTS UNIVERSITIES	339
Morozov S.A. DIFFERENTIATED APPROACH AS ONE OF THE MOST IMPORTANT WAYS TO OPTIMIZE THE PROCESS OF COMPUTER-ARRANGEMENT TRAINING	341
Pankova A.A. REMOTE TECHNOLOGIES AS A UNEQUITABLE ELEMENT OF TEACHING A TEACHER-MUSICIAN	344
Yasinskaya O.L. MODERN PRINCIPLES OF COMPUTING MUSICAL MATERIAL IN THE WORK OF THE TEACHER-MUSICIAN	345
Azhiev M.V., Bulueva Sh.I. FORMS AND METHODS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS	347
Alieva R.R., Gamzaeva M.V. TECHNOLOGY OF FORMING OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER	349
Isaeva M.A. PRINCIPLES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF MATHEMATICS	350
Sadovoy V.P. STUDENT SPORTS CLUB AS AN EFFECTIVE FORM OF EDUCATION OF STUDENTS	352
Sorokopud Yu.V. OPTIMIZATION OF TRAINING FUTURE UNIVERSITY TEACHERS IN CONDITIONS OF POSTGRADUATE STUDY	355
Tersakova A.A. COMPETENCE APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL SPHERE OF FUTURE MASTER STUDENTS	358
Khasbulatova H.M., Magomedkhanova U.Sh. POSSIBILITIES OF USING METHODOLOGICAL ADVOCACIES AS MEANS OF DEVELOPMENT OF MEMORY IN YOUNG SCHOOLCHILDREN ON LITERARY READING LESSONS	359
Shibaev V.P. THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES TO STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALTIES	362
Shibaev V.P. ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE OF MODERN HIGH SCHOOL	363
Asilderova M.M. THE DEVELOPMENT OF EDUCATION OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS IN THE CONTEXT OF THEIR ETHNO-CULTURAL CHARACTERISTICS	365
PSYCHOLOGICAL SCIENCES	
Akimova M.O., Ishchenko T.N. A SPECIALIST OF RUSSIAN EMERGENCY MINISTRY AS A SUBJECT OF EXPRESSION OF EMOTIONS	368
Badahova I.T. ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION OF THE TEACHER AND THE STUDENTS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY	371
Magomedov P.A. THE STUDY OF CONCEPTIONS ON FAMILY RELATIONS AMONG STUDENTS	373
Medvedeva N.I. ON THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MODERN MAN TO CONDITIONS OF THE INFORMATION ENVIRONMENT	375
Nelyubin N.I. POETIC THINKING CONCEPTS (SUBJECT FIELD EXPERIENCE EXPANSION OF ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY)	377

Pilishvili T.S., Medvedeva I.A., Lazukova A.G. ACADEMIC PROCRASTINATION AMONG MEDICAL INSTITUTE STUDENTS OF RUDN UNIVERSITY.....	382	Bets M.V., Lushpey A.A. DIALECT WORLDVIEW AS A LINGUOCULTUROLOGICAL PHENOMENON (AS EXEMPLIFIED IN DIALECTICISMS OF THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES).....	431	Gasanova U.U., Uruzbekova M.M. PHONETIC PROCESSES IN THE FORMATION OF PLURALS, IN THE DARGWA LANGUAGE.....	477
Shcheglova A.A., Gorbatova M.M., Goldschmidt E.S. COMMUNICATION OF RELEARNING LEFTIES IN CHILDHOOD WITH AGGRESSION IN THEIR ADULTHOOD.....	385	Galaeva L.Kh. METHODS OF NOMINATION OF FRUIT TREES AND BUSHES IN THE INGUSH LANGUAGE.....	434	Gasanova E.S. VARIABILITY OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS IN DIFFERENT-SYSTEM LANGUAGES (ON THE BASIS OF AZERBAIJANI AND RUSSIAN LANGUAGES).....	478
Kulkina I.V., Fedko I.I. LEGAL ASPECTS OF PROVIDING CHILDREN SUFFERING WITH ONCOLOGICAL DISEASES.....	387	Gulchenko V.V. MATRYOSHA AND VAR'KA: LIVE DOES NOT WANT AT DOSTOEVSKEY AND WANTS TO LIVE AT CHEKHOV.....	436	Gasanova G.A. THE IMAGE OF A HAND SOME MAN IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL UNITS).....	481
Zhu Mingdi PSYCHOSOCIAL PROBLEM OF LONG-SEPARATION FROM PARENTS OF ADOLESCENTS IN CHINA.....	389	Ilchinskaya E.P. TOPONYMS OF GREAT BRITAIN AS AN OBJECT OF LINGUISTIC AND CULTURAL RESEARCH (WITH REFERENCE TO TOPONYMICON OF DERBYSHIRE).....	439	Gerlyak N.A. ON THE NOMINATION OF KITCHEN UTENSILS AND CROCKERY IN THE KHANTY LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE KAZYM DIALECT).....	484
Chukhrov A.S. SPECIFICS OF SOCIAL SUCCESS OF EDUCATIONAL EMPLOYEES.....	392	Kuular E.M.-O. LEXEMES DENOTING THE COLOR OF A HORSE IN THE TUVAN LANGUAGE.....	441	Gubina N.V. A NOVEL "THE WHIP OF GOD" AS THE TOP OF CREATIVE EVOLUTION OF E.I. ZAMYATIN.....	487
Ebtisam Sirhan Haj THE PSYCHOLOGICAL TREATMENT OF ARAB SOCIETY IN ISRAEL.....	394	Khusainova G.R., Gazizulina L.R. THE STUDY OF NATIONAL IDEA THROUGH THE KEY CULTURAL CONCEPTS.....	443	Gubina N.V. AGYOGRAFIC CANON AND RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE: POSSIBILITIES OF INTERTEXTUAL NOMINATION.....	490
Esther Behore THE NEED FOR BELONGING AS A BASIS FOR DEVELOPMENT AND GROWTH.....	395	Agarkova O.A., Khasanova M.K. THE FUNCTIONING OF ANGLICISMS IN PUBLICISTIC TEXT ABOUT TRAVEL.....	445	Gureyev V.A. LANGUAGE EGOCENTRISM AND THE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH.....	491
Shishkina O.V., Rusieva T.M. DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERCEPTION AND EXPRESSION OF PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT.....	397	Alekseev P.V., Alekseeva A.A. "CONSTANTINOPLE MUST BE OURS": PROVIDENTIAL MOTIFS IN "WRITER'S DIARY" OF F.M. DOSTOEVSKEY.....	447	Maizenger N.V. PECULIARITIES OF THE USE OF THE COMMA IN A SIMPLE SENTENCE IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE.....	494
Mazur E.Yu. FEATURES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF YOUNG PROSECUTORS.....	401	Alexeev I.E., Sorova I.N. COMMUNICATIONALLY-INTERROGATIVE PARTICLES IN A COMPOSITION OF ORTHOEPIIC CONSTRUCTIONS.....	449	Maizenger N.V. PECULIARITIES OF THE USE OF THE COMMA IN COMPLEX AND COMPOUND SENTENCES IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE.....	497
Mogilevskaya V.Yu., Kovalchuk N.N. COMPETENCY APPROACH TO THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY BY PRACTICE.....	406	Bagandova I.M. PROVERBS AND SAYINGS AS A GENRE OF VERBAL FOLK WORK OF DARGWA PEOPLE.....	453	Kaksin A.D. COGNITIVE MODELS IN TOPONYMY (ON THE EXAMPLE OF WATER-NAMES OF MOUNTAIN ALTAI).....	499
Moroz T.S., Fedorenko Yu.V., Dostoyanova M. V. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF WOMEN DURING MIDDLE ADULTHOOD.....	408	Mazanova Sh.A., Bazieva Z.M. STRUCTURE AND ART FEATURES OF DAMNATIONS IN THE AGUL FOLKLORE.....	456	Kiyanova K.A. THE IMPLEMENTATION OF SELF-PRESENTATION STRATEGY IN PUBLIC SPEECH (CASE STUDY OF ANGELA MERKEL SPEECHES).....	501
Pogrebnyaya O.S., Korlyakova S.G. PSYCHOPEDAGOGICAL TRAINING AS A METHOD TO SUPPORT STUDENTS WITH SOCIAL TALENT.....	411	Balgueva R.T. THE QUESTION OF THE STATUS OF THE KUBACHI LANGUAGE.....	457	Litovchenko M.V. A.P. CHEKHOV AND F.M. DOSTOYEVSKY: DIALOGUE OF CULTURES.....	504
Fedorenko Yu.V., Slusarskaya T.V. FAMILY RELATIONS AND THE POSITION OF PARENTS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT.....	413	Beloglazov P.Ye., Kaskarakova Z.Ye., Kyzlasov A.S. MORPHOLOGICAL WAY OF DEVELOPMENT OF ROOT WORDS IN THE KHAKASS LANGUAGE (THE FORMS, FORMED BY JOINING NOWADAYS AFFIXES).....	459	Chistokhvalov A.S. AXIOLOGY "LIFE" IN PHILOSOPHICAL AND AESTHETIC CONSCIOUSNESS OF BORIS PASTERNAK.....	507
Slusarskaya T.V., Fedorenko Yu.V. FAMILY RELATIONS AND THE POSITION OF PARENTS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT.....	417	Belokurova S.M., Mushnikova E.A. THE CONCEPT "MOTHERLAND" IN MONGOLIAN LINGUA-CULTURE: A RETROSPECTIVE ANALYSIS.....	461	Yakimov P.A., Pykhtina Yu.G., ASPECTS OF RESEARCH OF COMMUNICATIVE SPACE OF THE REGION.....	509
Ustinova O.A. DEVELOPMENT OF INDIVIDUALITY AND SUBJECTIVITY AS A BASIS OF SELF-DISSENTING THE ABILITIES OF THE OLD SCHOOLS AND STUDENTS.....	421	Bidzhieva S.R. THE LEXICAL MEANING OF THE WORD ON THE MATERIAL OF THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE.....	464	Dzhamalova M.K., Chupalaeva S.Sh. STYLISTIC INTENSIVES OF THE SYNTAXIS IN THE LANGUAGE OF THE HOMELAND ROCK POETRY.....	511
THE HUMANITIES		Bukharova G.H. THE ROLE OF THE SUBSTRATE TOPONYMY IN STUDYING THE PROBLEMS OF ETHNOGENESIS AND ETHNIC HISTORY OF THE BASHKIRS.....	466	Dongak V.S. LANGUAGE SITUATION AT TUVANS OF MONGOLIA.....	514
PHILOLOGICAL STUDIES		Vakhrameeva A.I. EVENT AND CANON AS TRENDS AND WAYS OF DEVELOPING DRAMATICS BY A.P. CHEKHOV.....	470	Ibatulina L.M. THE USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE DISCURSIVE ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC TEXT.....	516
Nikitina E.Y., Sviridova A.V., Pomikalova T.E. POSSIBILITIES OF ACHIEVING THE META-SUBJECT RESULTS OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM OF ELEMENTARY GENERAL EDUCATION BY SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE.....	425	Gasanova U.U. AFFIXAL WORD-FORMATION OF NOUNS IN THE DARGWA LANGUAGE.....	472	Illarionov V.V., Illarionova T.V., Matveeva V.S. REVITALIZATION OF OLONKHO IN THE MODERN CULTURAL ENVIRONMENT.....	518
Satanar M.T., Illarionov V.V. UNDERSTANDING OF "AGYS ILLEKH-SAGALAAKH AAN IYE DOIDU" EPIC FORMULA IN THE CONTEXT OF THE UNIFIED FIELD THEORY IN PHYSICS.....	428	Gasanova G.A. METAPHORICAL MEANINGS OF INANIMATE NOUNS AND THEIR DERIVATIVES IN THE LAK LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE RUSSIAN.....	474	Illarionova T.V., Pavlova O.K. POETIC FOLKLORE OF MOMSKY ULUS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) (BY RESULTS OF THE EXPEDITION 2017).....	520

Inarkaeva S.I., Davletukaeva K.D. MANIFESTATIONS OF THE CONCEPT OF ARTISTIC PERSONALITY IN JOURNALISTIC AND LITERARY-CRITICAL CREATIVITY LULA COONEY 522	Romanova E.G. THE IMAGE OF THE MAIN HEROINE IN THE STORY OF G. GREBENSHCHIKOV "LYUBAVA" 562	Titaeva T.G. ICONS AND ORTHODOX LITERATURE IN THE FUNDS OF THE MUSEUM 597
Kazieva Z.M. ABOUT FEATURES OF SUBSTANTIAL STRUCTURE OF THE TERM IN THE DARGWA AND AVARIAN LANGUAGES 524	Rybina M.S. LITERARY AND AUTOBIOGRAPHY IN THE "LENINGRAD NOTEBOOK" BY R. NAZIROV 564	Tikhomirov B.N. THE FABLE "LIVED A COCKROACH IN THE WORLD..." OF CAPITAN KARTUZOV'S / LEBYADKIN'S (THE CONTEXTS OF INTERPRETING) 600
Kukueva G.V., Skubieva E.N. THE SYSTEM OF EXERCISES DURING FOREIGN STUDENTS' STUDY OF CONVERSATIONAL GENRE (BASING ON FILM NARRATIVE "RED GUELDER ROSE" BY V.M. SHUKSHIN) 526	Saklakova N.N. THE ROLE OF SIGNALS IN THE LISTENING IMPLEMENTATION OF COMMUNICATION PROGRAMS IN GERMAN SPONTANEOUS DIALOGUE TEXT 566	Uarova O.V., Fedorov M.A. ACTUALIZATION OF A SMILE IN ENGLISH- LANGUAGE FICTION 603
Lopatina M.Yu. PRAGMATIC POTENTIAL OF UTTERANCES WITH THE SEMANTIC MEANING OF CHOICE 528	Abdullaev A.A., Santueva E.Z. SOME OBSERVATIONS ON VOCABULARY EPIC BY P.I. MELNIKOV-PECHERSKY "IN THE WOODS" AND "IN THE MOUNTAINS" 568	V.M. Shacklein, Zhu Jinling INTERDISCIPLINARY DETERMINATION OF TOLERANCE IN THE ASPECT OF LINGUOCULTURE 606
Medzhidova H.M. INFORMAL OTOMASTIC SYSTEM AS A SCIENTIFIC RESEARCH OBJECT 531	Satanar M.T., Illarionov V.V. STRUCTURAL ANALYSIS OF PANTHEON OF YAKUT DEITIES 571	Svinchukova E.G. FAMILY IN RUSSIAN AND TATAR CULTURES (PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS) 608
Merkish N.E. THE DEVELOPMENT OF CORRELATIONS BETWEEN THE VOCABULARY AND CULTURE OF GERMANY TO STUDY THE GERMAN LANGUAGE 534	Sinitsyna N.S. VERBS OF SEMBLANCE AS A WAY OF REPORTING THE AMBIGUITY OF A STATEMENT 573	Fokin A.A., Kokorev M.V. ANTHROPOLOGICAL POETICS OF I. SURGUCHEV'S COMIC DRAMA 612
Kaliyeva A.K., Yertay S. SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN MODERN KAZAKH NOVELS 537	Solovyova I.A. CREATIVITY OF DOSTOYEVSKY IN A. KORSAKOVA'S ILLUSTRATIONS (FROM THE COLLECTIONS OF THE LITERARY AND MEMORIAL MUSEUM OF F.M. DOSTOEVSKY IN SEMEY) 576	Tsalikova M.A., Fardzinova M.D. PROJECT ACTIVITY AS AN EFFECTIVE METHOD OF TRAINING OF THE SYNTAX UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES 615
Moskvina T.N. TEMPORAL LEXICS IN THE INSULAR GERMAN DIALECTS: ASPECTS OF STUDY 539	Soyan A.M. ABOUT PRONOMINAL-RELATIVE TO THAT OF BRACES IN THE TUVAN LANGUAGE 578	Konyashkin A.M., Chadamba S.S. LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF THE TIVA PAREMIAS IN TEXTS OF THE RUSSIAN LITERARY TRANSLATIONS 616
Nebolsina M.S. METHODS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF POLYSITUATIONALITY APPROACH TO LANGUAGE 542	Stepanova Z.B. DIFFERENTIATION PROBLEM OF SYNONYMS OF JAPANESE ONOMATOPOETIC WORDS (ON THE EXAMPLE TSURUTSURI AND SUBESUBE) 579	Chertykova M.D., Chugunekova A.N. EVIDENCE CONTEXT AS A MEANS TO CHARACTERIZE A PERSON IN STORIES BY M.A. SHOLOKHOV 619
Nguyen Lan Phuong THE TOPICS OF MENTALLY IMPORTANT VALUABLE EXPRESSIONS AND PHRASEOLOGISMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE 544	Strizhak U.P. COGNITIVE LINGUISTICS IN EDUCATION: THE NEW PARADIGM OF JAPANESE LANGUAGE TEACHING 581	Chugunekova A.N., Chertykova M.D. PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT 'TIME' IN THE RUSSIAN LANGUAGE 621
Novikova N.N. THE SYMBOLISM OF THE ROSE IN THE LYRIC CYCLE OF CLEMENS BRENTANO "ROMANCES ABOUT THE ROSARY" ("ROMANZEN VON ROSENKRANZ") 548	Targyn Sh.Kh. FEATURES OF TRANSLATION OF TUVAN NON- FINITE FORMS OF THE VERB INTO ENGLISH 584	Yan Kai CULTURAL AND NATIONAL SPECIFICATION OF NAMES OF BASIC EMOTIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE CULTURE: LEXICOGRAPHIC ASPECT 623
Omarova Z.S. IMPERATIVE FORMS OF HEADS IN LYRICAL POETIC WORKS OF RASUL GAMZATOV 551	Tekenova U.N. IDEOLOGICAL AND THEMATIC SEARCHES OF THE ALTAIAN WRITERS OF THE END OF THE 20 TH AND THE BEGINNING OF THE 21 ST CENTURIES IN THE GENRE OF A STORY (ON THE EXAMPLE OF WORKS OF B. UKACHIN AND D. KAINCHIN) 586	Yarbilova D.M. METHODS AND MEANS OF HYPERBOLIZATION IN MODERN AVARIAN WOMEN'S POETRY 628
Ondar M.V. STANDARDS REFLECTING THE SPACE IN THE TEXTS OF THE TUVINIAN HEROIC EPIC 553	Tekenova U.N. ABOUT FUNCTIONS OF PROPER NAMES IN DIBASH KAINCHIN'S WORKS 590	Taskarakova N.N., Chugunekova A.N. REFLECTION OF TIME IN THE POETRY OF ALEXEY KOZLOVSKY 631
Ponomareva G.B. DOSTOEVSKY AND THE WORLD LITERATURE IN THE ART OF VITALY LINITZKY-PAINTER 557	Gamzayev L.B., Terekhova N.V. A POLYCULTURAL LANGUAGE PERSONALITY OF A STUDENT- BILINGUAL 594	Mostafavi Gero H., Talebi F. CURSE AS A SPEECH ACT IN THE RUSSIAN AND PERSIAN SPEAKING LINGUOCULTURES 633

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮУрГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

➤ **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА**

– д-р психологических наук, профессор
Санкт-Петербургского государственного
института психологии и социальной работы
(г. Санкт-Петербург)

➤ **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА**

– д-р медицинских наук, профессор
Новосибирского государственного
педагогического университета (г. Новосибирск)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ➤ **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф.
языка массовых коммуникаций и редактирования
Алтайского государственного университета
(г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)

➤ **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА**

– канд. филологических наук, доцент, зав. каф.
литературы, социальной психологии и
педагогике Алтайской государственной
академии культуры и искусств (г. Барнаул)

➤ **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф.
перевода и переводоведения Пензенской
государственной технологической академии
(г. Пенза)

➤ **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ**

– д-р филологических наук, профессор Алтайской
академии экономики и права (г. Барнаул)

➤ **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф.
уголовного права и процесса Новосибирского
государственного технического университета
(г. Новосибирск)

➤ **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф.
теории и истории государства и права Горно-
Алтайского государственного университета
(г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

➤ **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА**

– д-р филологических наук, профессор
Стерлитамакского филиала Башкирского
государственного университета
(г. Стерлитамак)

➤ **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА**

– д-р филологических наук, профессор
Волгоградского государственного
университета (г. Волгоград)

➤ **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ**

– д-р филологических наук, профессор
Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского
(г. Нижний Новгород)

➤ **НИКОЛАЙ ИППОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ**

– д-р филологических наук, профессор филиала
Северного (Арктического) федерального
университета им. М.В. Ломоносова
(г. Северодвинск)

➤ **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА**

– д-р филологических наук, профессор филиала
Дагестанского государственного
педагогического университета (г. Дагестан)

**ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА
В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ**

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатович**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
 Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
 656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
 т./ф.: (3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *тырел*. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).